LEER Y ESCRIBIR EN EL MUNDO SOCIAL

OBRAS ESCOGIDAS

DE

JUDITH KALMAN

Paideia Latinoamericana 5

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

PAIDEIA LATINOAMERICANA

LEER Y ESCRIBIR EN EL MUNDO SOCIAL

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

PAIDEIA LATINOAMERICANA

LEER Y ESCRIBIR EN EL MUNDO SOCIAL

OBRAS ESCOGIDAS DE
JUDITH KALMAN

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Cuidado de la edición: Carmen Amat
Diseño de portada e interiores: Pablo Roldán
Fotografía de la portada: Marisol Castro Rodríguez

Primera edición, 2018
© Judith Kalman
© Derechos reservados para esta edición:
Centro de Cooperación Regional para la Educación
de Adultos en América Latina y el Caribe
Av. Lázaro Cárdenas No. 525, Col. Revolución
C.P. 61609 / Pátzcuaro, Michoacán, México

ISBN: 978-607-9286-23-1

Impreso en México
Printed in Mexico

CONTENIDO

Agradecimientos 9

Introducción 11

Alfabetización en teoría y práctica

La imaginación pedagógica. El alfabetizador y el nuevo enfoque 19

¿Qué tiene de novedoso el nuevo enfoque? Una respuesta desde la teoría y la práctica 29

Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escritura 39

Alianzas en favor de la cultura escrita:
el acceso a la lectura y a la escritura a través de la mediación 61

La complejidad de traducir el concepto de *Literacy* *79*

Leer y escribir en la escuela

El diseño, la práctica docente y las Tecnologías de Información en la educación básica 85

Los profesores y la tecnología: una mirada desde la perspectiva de la práctica social 95

Usar antes de saber: enseñar con tecnología en una escuela pública mexicana 119

El aprendizaje docente, las tecnologías digitales y las nuevas prácticas de lenguaje 139

Lo académico, la escritura y el giro digital 161

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Leer y escribir en el mundo social

La composición conjunta.
La escritura colaborativa de cartas entre un escribano y su cliente en México.....171

La alfabetización desde una perspectiva social:
los evangelistas en la Plaza de Santo Domingo 197

Aprender a escribir en la calle 217

El escribano público, mediador de la cultura escrita para la clase popular.....239

De madres a hijas, del pueblo a la ciudad:
cambios en la identidad de la mujer en la construcción del ser letrado.....253

La tecnología, la cultura escrita y el aprendizaje
en dos microempresas en la Ciudad de México. Una mirada tras bambalinas 277

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Agradecimientos

Cada proyecto, cada texto, siempre implica la ayuda de muchas personas. En particular, la presente obra surge de la colaboración de muchos a lo largo de los años, a quienes agradezco infinitamente el haber contribuido de manera comprometida en la construcción de este material. Estudiantes, colegas, maestros, participantes en los estudios: quisiera poder nombrarlos uno por uno, pero ante la imposibilidad de hacerlo, quiero que sepan cuánto aprecié siempre su presencia, sus observaciones, su disposición de aportar y sus palabras alentadoras. Gracias también a Óscar Hernández por su espléndida y generosa introducción.

Agradezco al CREFAL y, en particular, al Director General, el Dr. Sergio Cárdenas, por la invitación a publicar esta Antología y por su apreciación a mi trabajo. A María del Carmen Arriola Salazar, Aurelia Cortés Peyron y Ricardo Navarro, por la traducción de los textos en inglés al español, a Dante Anaya Saucedo y Daniel Orizaga por la corrección, y a Carmen Amat, coordinadora editorial del CREFAL, por su dedicación y esmero en este trabajo. Un abrazo especial a Wendy Piza, quien fue mi estudiante hace tiempo y ahora es mi colega. Ella participó con mucha dedicación y compromiso en la organización de este material, les dio seguimiento a los detalles y contribuyó de manera importante a la concreción de este proyecto. Finalmente, mi gratitud a todos los que de una manera u otra ayudaron en la elaboración de los textos que aquí presento.

JUDITH KALMAN
DIE-CINVESTAV
Ciudad de México
11 de octubre de 2018

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Introducción

El volumen que tiene en sus manos recupera algunos de los textos más ilustrativos de la obra que Judith Kalman ha desarrollado en el campo de la cultura escrita, en poco más de 20 años de trabajo académico. Quienes, por su práctica profesional en el sistema educativo, en la investigación, en la formulación de políticas públicas, en la toma de decisiones o en las iniciativas de la sociedad civil, se interesan en el tema de la cultura escrita y la educación, seguramente reconocerán el trabajo de Judith Kalman como fundamental y sus publicaciones como una lectura obligada. De igual forma, las personas que actualmente se preparan como futuros docentes y especialistas en educación encontrarán que la obra de Kalman es un material de referencia imprescindible para entender los procesos de apropiación y el uso de la lengua escrita en la escuela y en la vida cotidiana.

El trabajo desarrollado por Judith Kalman a lo largo de su trayectoria, constituye un punto de referencia obligado para quienes se interesan en la temática de la cultura escrita porque ofrece una perspectiva novedosa: comprender el sentido que tiene la lectura y la escritura para las personas requiere entender primero las prácticas sociales en las cuáles se utiliza el lenguaje escrito. En este sentido, los usos de la lectura y la escritura tienen que ver más con la participación en la vida social y las relaciones entre las personas, y menos como una cuestión de aprendizaje individual en donde leer y escribir consisten sólo en aprender y emplear las reglas de codificación del lenguaje escrito. En los textos reunidos en esta antología la autora explora y reflexiona sobre las prácticas letradas en diversos ámbitos de la vida social, bajo una mirada sociocultural en la que el uso de la lectura y la escritura, así como su aprendizaje, son prácticas sociales que se entienden en función de los contextos de participación y de acuerdo a los intereses y a los propósitos de las personas.

En la teoría y en la práctica, la aproximación a la cultura escrita desarrollada por Kalman ha tenido gran influencia en este campo de estudio. Como prueba de ello, se puede mencionar el Premio Internacional sobre Cultura Escrita que la UNESCO le otorgó en 2002 para reconocer la importancia de sus investigaciones. También, es posible resaltar su participación en la asesoría académica para el diseño de propuestas curriculares en el sistema educativo nacional, como el caso de los libros de texto de español de Telesecundaria en México, que se publicaron en 2006. Además, habría que mencionar su papel como formadora de investigadoras, investigadores y especialistas en educación como parte de su trabajo académico en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinves-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

tav-IPN), institución en la que ha laborado desde 1993, después de haber obtenido su Doctorado en Educación en la Universidad de California en Berkeley, Estados Unidos.

La trayectoria académica de Judith Kalman ha atravesado por el análisis de lo que significa aprender a leer y escribir en el campo de la educación adultos, particularmente con mujeres. Desde este ámbito, Kalman ha contribuido con publicaciones que se han convertido en referencia obligada para quienes se interesan en el análisis y el diseño de propuestas educativas en la educación de jóvenes y adultos en México y Latinoamérica. Por otra parte, como una consecuencia obligada de los cambios que ha significado para las prácticas letradas la diseminación, cada vez, más importante de las tecnologías de la información y la comunicación en sectores más amplios de la sociedad, el trabajo de la autora se ha interesado también en documentar y analizar las prácticas digitales dentro y fuera de la escuela.

Particularmente, en los años más recientes, Kalman se ha interesado en la comprensión y el desarrollo de propuestas sobre lo que significa el giro digital en las prácticas de lectura y escritura en los salones de clases y en el desarrollo profesional de maestros y maestras, en diferentes niveles educativos. Motivada por este interés, desde el año 2006, la autora ha consolidado el proyecto del Laboratorio de Educación, Tecnología y Sociedad (LETS) en la sede sur del Cinvestav-IPN[1]. Este espacio se ha convertido en una plataforma colaborativa para el desarrollo de proyectos de investigación y de propuestas educativas en torno al uso de las tecnologías digitales en las prácticas escolares y la formación docente. Un ejemplo de lo importante que ha resultado el trabajo del LETS son los múltiples artículos que Judith Kalman ha publicado, en colaboración con otras investigadoras y con quienes hemos tenido el privilegio de ser guiados por ella como parte de un proceso formativo en estudios de posgrado.

La presente antología constituye por lo tanto un esfuerzo editorial muy importante porque permite al lector, tener un panorama de la obra de Judith Kalman, a partir de publicaciones seleccionadas y organizadas por la propia autora. La antología resulta también relevante porque, a través de ella, las y los lectores hispanohablantes podrán acceder a la traducción al español de textos originalmente publicados en inglés. La antología se organiza en tres secciones en las que los trabajos se agrupan primero a partir de sus ejes temáticos y, después, se presentan en el orden cronológico en el cual fueron publicados.

En la primera sección, titulada "Alfabetización en teoría y práctica" se agrupan trabajos en los que Kalman reflexiona sobre los cambios que ha sufrido el uso del término *alfabetización* y sobre lo que significa hoy en día analizar el acceso a la cultura escrita como una práctica social. En esta sección se podrán ubicar trabajos imprescindibles para quienes se interesen en comprender la forma en que la alfabetización se ha conceptualizado desde el siglo XX hasta nuestros días en México, Latinoamérica y en otras partes del mundo. Kalman muestra que la alfabetización no es un concepto neutral, sino que a menudo es moldeado por barreras económicas, ideológicas, idiomáticas o incluso por las necesidades e intereses específicos de gobiernos y de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas, el Banco Mundial o el Fondo

[1] El público lector puede consultar el trabajo realizado por el LETS en la dirección web www.lets.cinvestav.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Monetario Internacional. En los trabajos compilados en esta sección las y los lectores encontrarán un profundo interés por cuestionar las creencias populares acerca de las supuestas consecuencias positivas que tiene saber leer y escribir en el desarrollo social y económico de las personas. Como la misma autora apunta en uno de los trabajos presentados en esta sección:

> Durante varias décadas se asumió que la cultura escrita y la educación contribuirían al desarrollo económico, al proceso de democratización y participación política, además de tener un efecto profundo en la vida de las personas. Pero las discusiones acerca de la cultura escrita presentadas en este documento han demostrado que la misma no es una variable autónoma, ni independiente, o un factor causal del desarrollo por sí sola. Lo que muestran la investigación y la teoría, por otro lado, es que la cultura escrita está profundamente arraigada en otras dimensiones de la vida social. Sus efectos son más limitados y los cambios significantes en las condiciones de vida de las poblaciones marginadas requieren de medidas políticas y económicas en una escala distinta. Sin embargo, lo que la educación y la cultura escrita pueden ofrecer son nuevas opciones culturales, como el acceso al conocimiento y al saber cómo, previamente desconocidos, así como la expansión de entendimientos existentes (Kalman, 2008, s.p.).

En la primera sección, el público lector también podrán acercarse al enfoque teórico que ha soportado el trabajo de investigación y las propuestas educativas de la autora. Notarán el énfasis en la idea de que la lectura y la escritura son prácticas sociales a las cuales se accede a partir de la participación de las personas en contextos y situaciones específicas. De esta manera, el trabajo de Kalman dialoga con la teoría literaria, la sociolingüística, la etnografía de la comunicación, los nuevos estudios sobre la cultura escrita, la perspectiva vygostkiana sobre el aprendizaje y la mediación, y en general con un enfoque sociocultural para el análisis de la realidad social. Distinguir el enfoque teórico que ha guiado el trabajo de la autora, permite también apreciar la perspectiva metodológica con la que ha documentado y analizado las prácticas letradas en la vida social y en la escuela. Al revisar los trabajos compilados en esta sección, las y los lectores contarán con mayores elementos para valorar porqué el enfoque etnográfico en el trabajo de Judith Kalman es fundamental para apreciar aspectos relevantes sobre los usos de la cultura escrita que suelen escapar a los estudios cuantitativos y experimentales en este campo de estudio.

En "Leer y escribir en la escuela", el segundo apartado del libro, se podrán ubicar los artículos que Judith Kalman ha desarrollado, fundamentalmente, en los últimos años. En estos textos, en colaboración con otros autores y autoras, Kalman reflexiona y reporta resultados de investigaciones sobre el papel que las tecnologías digitales tienen actualmente en las prácticas escolares y en el desarrollo profesional docente. Con diversos matices, en función de los escenarios y los actores analizados, en estos estudios Kalman deja claro su interés en abordar a las tecnologías digitales como herramientas para la representación de conocimientos, el diseño de productos culturales, la comunicación y la búsqueda de información.

En los trabajos incluidos en esta sección es posible notar una mirada crítica a los discursos que suelen relacionar conceptos como *sociedad de la información* o *sociedad del conocimiento*, al uso de las tecnologías en la escuela. Así mismo, el público lector encontrará un enfoque que dista

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

mucho del interés en analizar y determinar las "competencias" o las "habilidades" necesarias para ser "digitalmente alfabetizado" que es común encontrar en gran parta de los estudios sobre el uso educativo de las tecnologías digitales. En cambio, Kalman desarrolla su trabajo desde una aproximación centrada en las prácticas sociales que permite situar el análisis de los usos de las tecnologías digitales en función de los contextos educativos en los que participan docentes y estudiantes. Tal y como lo afirman Kalman y Guerrero (2013) en uno de los textos incluidos en esta antología: "el enfoque en la práctica social implica insertar el uso de la tecnología en un marco más amplio de relaciones complejas, usos y actividades orientadas a un propósito" (p. 262).

Las y los lectores también notarán que en los textos incluidos en la segunda sección de este volumen Kalman se interesa en explorar las posibilidades que las TIC tienen para transformar las relaciones pedagógicas en el salón de clases. En este sentido, el enfoque en las prácticas sociales ayuda a mostrar que la transformación de la pedagogía en la escuela no recae únicamente en la incorporación y en aprender a manipular los dispositivos digitales, sino, más bien, en la reflexión y en el cambio de las mismas prácticas educativas. Estos cambios atraviesan por ofrecer a los estudiantes y a los maestros, la oportunidad de involucrase en actividades de aprendizaje retadoras, que requieren tiempo y en las que se valora el error como un indicativo de lo que hay que mejorar. Tal y como concluyen Kalman y Rendón (2014) en uno de los trabajos incluidos en esta antología:

> Los cursos que se ofrecen a los maestros, en su mayoría son breves y tienden a estar orientados a las dimensiones operativas del uso de las TIC. Si la tecnología va a transformar la educación en la forma en que se anuncia en las políticas, se deben tener en cuenta sus complejidades y desafíos, así como sus implicaciones y posibilidades pedagógicas. Para que los maestros avancen hacia el conocimiento, necesitan tiempo, apoyo, oportunidades para probar ideas, hacer revisiones e interactuar con colegas (p. 988).

Finalmente, en la tercera sección, "Leer y escribir en el mundo social", se recopilan trabajos que reflejan el interés permanente, a lo largo de toda su trayectoria académica, que Judith Kalman ha tenido en comprender las prácticas letradas en escenarios de la vida cotidiana, lo que incluye, por ejemplo, las prácticas de lectura y escritura de los escribanos y sus clientes en la Plaza de Santo Domingo, las interacciones entre mujeres adultas en un círculo de estudio, y el uso de tecnologías digitales en el diseño de bordados en un pequeño taller familiar. Aunque estos estudios se enfocan en escenarios fuera de la escuela, sus hallazgos y evidencias han sido muy importantes para plantear propuestas en la educación formal, tanto en los sistemas escolarizados como en los programas de educación para jóvenes y adultos. Entre otros aspectos, lo que muestran estos estudios son las formas en que, en el contexto de su participación en práctica sociales, las personas tienen intereses y persiguen propósitos genuinos para apropiarse, por una parte, del lenguaje escrito y, por otra, de múltiples formas de representación a través de las tecnologías digitales. Actualmente, sabemos que el conocimiento sobre estas formas de apropiación resulta muy importante al momento de plantear propuestas educativas que busquen involucrar a los estudiantes en situaciones de aprendizaje relevantes.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

En esta sección las y los lectores, podrán apreciar con mayor amplitud las implicaciones que tiene el análisis de la cultura escrita desde una perspectiva en la práctica social. Por ejemplo, podrán notar la importancia de la interacción, el diálogo y la colaboración en el proceso de escritura; el papel de los mediadores en la apropiación de determinados géneros textuales, a partir de los intereses y de los contextos de las personas; o bien, las relaciones entre la constitución identitaria y lo que socialmente significa aprender a leer y escribir. En los trabajos incluidos en esta sección será posible encontrar evidencias y reflexiones valiosas sobre la importancia de entender a la lectura y la escritura como actividades sociales. Como lo señala la autora en uno de los textos incluidos en esta antología:

> [...] aunque sabemos que la lectura y la escritura pueden ser actividades individuales, las dimensiones sociales del uso, producción e interpretación de lo escrito se desvanecen ante la imagen hegemónica del individuo perdido en las altas horas de la noche frente a una pantalla de computadora o refugiado en el silencio de la biblioteca. Se ha perdido de vista que mucho de lo que hacemos al leer y escribir (subrayar, tomar notas, interpretar, redactar, usar el espacio de una página blanca, citar contestar) lo aprendemos de otros en situaciones específicas (Kalman, 1999, p. 56)

Lo expuesto hasta ahora, a manera de introducción a esta antología, tiene sobre todo el objetivo de invitar a su lectura, por un lado, a quienes ya conocen el trabajo de Judith Kalman, pero no habían tenido la oportunidad de apreciar su obra global, lo cual suele complicarse en el caso de una autora que ha sido tan productiva en su trayectoria profesional, y en una época en donde la producción escrita publicada en el mundo crece exponencialmente, año con año. Esta introducción, también busca animar a quienes se acercan por primera vez al trabajo de Kalman, a leer algunas de sus publicaciones más relevantes guiados, de alguna manera, por la misma autora, a través de la selección y la organización de los textos que realizó para preparar esta antología. Finalmente, queda abierta también la invitación, a manera de sugerencia, a que los textos compilados en este volumen puedan ser leídos en el orden que se prefiera, pues gracias a la forma en que están organizados, su lectura puede orientarse a partir del interés en una temática específica, o bien, siguiendo cronológicamente el desarrollo de la producción intelectual de nuestra querida Judith Kalman.

ÓSCAR E. HERNÁNDEZ RAZO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Lerma, Estado de México

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Sección I

Alfabetización en teoría y práctica

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

La imaginación pedagógica. El alfabetizador y el nuevo enfoque[1]

Hacia finales de los años cincuenta el reconocido sociólogo inglés C. Wright Mills lamentaba el estado metodológico y conceptual de su disciplina. La sociología, según Mills, se había reducido a la compilación de datos, la construcción de estadísticas estáticas y las interpretaciones cerradas que caracterizaban "la búsqueda científica" de las ciencias sociales de su época. Mills refería a la época moderna como "la edad del dato", el reino del número aislado y el conocimiento fragmentado.

Hoy en día algo parecido ocurre en mi campo de trabajo. De un tiempo acá se ha reducido a la educación a la acumulación de datos y conocimientos fragmentados, y al almacenamiento de partículas de informaciones interesantes o exóticas. La integración de fuerzas múltiples, la explicación compleja de los fenómenos y la ubicación de las experiencias particulares en historias compartidas en gran medida han quedado afuera. En el área de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita, el campo educativo donde yo me desenvuelvo, la alfabetización se ha reducido a la adquisición del código gráfico y la tarea del maestro o del alfabetizador, a la transmisión de dicho código y sus reglas correspondientes.

Ante su situación particular Mills ofreció la idea de la imaginación sociológica, una cualidad mental que permite nuevamente insertar los datos a una visión integral de lo que ocurre en las sociedades y "conseguir recapitulaciones lúcidas de lo que ocurre en el mundo". Pidiéndole prestada su idea a Mills, pretendo redefinir el papel del maestro y del alfabetizador a partir de lo que he llegado a llamar, de una manera no tan original, la "imaginación pedagógica". Tres son los propósitos que tengo para desarrollar esta noción: en primer lugar, pretendo redefinir el trabajo del instructor, de tal manera que su tarea rebase una implementación mecánica de procedimientos preestablecidos. En segundo lugar, busco ampliar el concepto de alfabetización para partir de la apropiación de prácticas de lengua escrita y no reducirla a la adquisición de elementos aislados

[1] Conferencia magistral realizada con motivo del Día Internacional de la Alfabetización, 9 de septiembre de 1996, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán. Agradezco la colaboración de Guadalupe Noriega en la elaboración de este documento. Este texto fue originalmente publicado en *Tres ensayos sobre la enseñanza de la lengua escrita desde una perspectiva social*, por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. N. de la E.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

de la lectura y la escritura, sean letras, sonidos, reglas ortográficas, sílabas, gramática o estructura textual. Finalmente, intento ejemplificar cómo esta noción nos ayuda a desarrollar una visión integral de la enseñanza de la lectura y escritura mediante la realización de acciones educativas que contemplan qué es la alfabetización y cómo la usamos para actuar en el mundo.

La imaginación pedagógica debe entenderse como una herramienta mental que ayude al alfabetizador a usar su conocimiento de la lengua escrita y conseguir que los participantes de su círculo de estudio incorporen la escritura y la lectura a su repertorio comunicativo. Permite a su poseedor comprender su escenario educativo más amplio en cuanto al significado de la alfabetización y reconocer de entrada que ésta es un proceso largo, y que no hay un método mágico que sirva para alfabetizar en un tiempo reducido. En este sentido, la tarea del alfabetizador significa crear situaciones en las cuales el educando hace uso de la escritura y la lectura para hacer "algo que le interesa hacer". Su imaginación pedagógica le ayuda a crear esas situaciones y trabajar con los educandos para realizar conjuntamente las actividades que estructura e inventa.

Esta imaginación no se reduce a la intuición salvaje o simplemente a la buena voluntad: tiene historia y se alimenta con los conocimientos del alfabetizador y sus propias experiencias, así como prácticas de la lengua escrita. Las personas alfabetizadas leemos y escribimos de muchas formas, y de una manera automática varias veces al día: utilizamos listas para comprar los útiles escolares de nuestros hijos, respondemos oficios y citatorios, escribimos cartas y recados, consultamos materiales para informarnos, seguimos instrucciones impresas en la caja de gelatina y en los envases de medicina. También disfrutamos una novela y hojeamos el periódico o una revista para distraernos. Hacemos cosas como las anteriores y muchas más para actuar en el mundo y para interactuar con otros. Cada una de estas prácticas se vincula con situaciones particulares y con propósitos específicos que orientan nuestros usos de la lengua escrita.

En este sentido, nuestra imaginación pedagógica se edifica sobre el conocimiento de que:

1) La lectura y la escritura son prácticas comunicativas y como tales se vinculan a situaciones y contextos concretos.
2) No existe ni la lectura ni la escritura sino múltiples y variadas formas de leer y escribir para lograr propósitos específicos.
3) La lengua escrita vive en un mundo de habla y convive estrechamente con la oralidad. En este sentido, la alfabetización abarca también las formas de hablar e interactuar que acompañan a la escritura y la lectura.
4) No es suficiente el encuentro del aprendiz con el objeto escrito para aprender a leer y escribir, ya que es mediante la interacción con otros usuarios de la lengua escrita que se construye el conocimiento de la escritura, sus usos y sus funciones.
5) La alfabetización es un proceso largo y una vez comenzado no tiene fin. La apropiación de la cultura escrita en sociedades letradas es parte del desarrollo de la competencia comunicativa, ya que en esas sociedades leer y escribir son importantes herramientas culturales.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Este concepto de alfabetización es materia prima para la imaginación pedagógica; aquí alfabetización es un término plural que alude simultáneamente a un fenómeno social y a un proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. No hay un uso genérico de la lengua escrita, su empleo depende del contexto de uso y del propósito comunicativo de quien la emplea; abarca múltiples prácticas sociales que se realizan en situaciones específicas. El aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso largo que si bien incluye comprender el sistema de escritura, no garantiza la incorporación de la lectura y la escritura a la vida comunicativa de un individuo o de una comunidad. Alfabetizarse implica aprender a usar la lectura y la escritura para participar en el mundo social y tanto su forma como su función se vinculan al propósito de uso.

Estas ideas acerca de la lengua escrita se ven reflejadas en algunos de los lineamientos que se dan a los alfabetizadores en las primeras páginas de la *Guía del alfabetizador,* que es el material didáctico vigente en México para conducir los círculos de alfabetización. Por ejemplo:[2]

a) ¿Te has preguntado qué significa saber leer y escribir?, ¿piensas que aprender el alfabeto es suficiente? ¿Saber leer es repetir un texto en voz alta y sin errores?
b) Para que una persona aprenda a leer y escribir es necesario que use cotidianamente la lengua escrita y reflexione acerca de su utilidad. La *Guía* te sugiere algunas actividades que propician esta reflexión. En el trabajo con tu círculo surgirán otras a partir de los intereses y necesidades de los adultos.
c) Propicia que el adulto, en cada ocasión, participe en situaciones reales de comunicación, es decir, en actividades en las cuales haga uso de la lengua oral y escrita.
d) Facilita a los adultos el contacto con la lengua escrita desde las primeras sesiones, para lograr esto se propiciará la exploración de diferentes materiales escritos: libros de texto, publicaciones del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA); periódicos, revistas, cuentos, historietas, etiquetas de productos, entre otros.
e) Favorece el intercambio de experiencias y opiniones a través del diálogo. La comparación de sus conocimientos previos con otros nuevos le permitirá modificar sus ideas y reconocer nuevas formas de resolver problemas.

Por el tipo de actividades y lineamientos presentes en la *Guía* se considera que estos materiales contienen un nuevo enfoque para la alfabetización inicial de jóvenes y adultos. Las primeras preguntas que se hacen al alfabetizador lo invitan a reflexionar acerca de las actividades cotidianas de leer y escribir. Estas interrogantes ubican a la *Guía* en la discusión actual de qué es leer y qué es escribir más allá de la letra y sonidos, una discusión que se resuelve únicamente con el reconocimiento de las dimensiones sociales, culturales, políticas y cognitivas de la alfabetización. El segundo inciso reconoce la multiplicidad de los usos de la lengua escrita y su arraigo a contextos específicos, por eso invita al alfabetizador a aprovechar sus propios conocimientos como lector y

[2] Los siguientes incisos son de las páginas 25-27 de la sección "Cómo apoyar el aprendizaje de la lectura y la escritura" de la *Guía del alfabetizador*. Por razones de espacio he abreviado las sugerencias y acomodado la enumeración.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

escritor e introducir aquellos usos de la lengua escrita que la convivencia con los adultos del círculo demandan. Esto le da un carácter abierto a la *Guía*, que la distingue de otros tipos de materiales.

Comparé los planteamientos de la *Guía* con el siguiente ejemplo,[3] tomado de una publicación reciente en la que se explica al instructor cómo trabajar un cuento elaborado especialmente para la enseñanza de ciertas letras y sus sonidos correspondientes.

> El maestro lee:
>
> —Ese día, Francisco no se acordaba que era día de su... cumpleaños.
> — Xóchitl le había preparado una... **comida**
> **Cuando le vieron venir todos se agacharon y dijeron s s s s s s s, que no se dé cuenta**.
> **Todos juntos: ¿Cómo dijeron?** Señale el sonido s.
> ...s s s s s s ¡CORRECTO!
> Así dice aquí.
> **¿Cómo dice?**
> **s s s s s s s**

Independientemente de las críticas que se podrían hacer de la representación lineal y simplista que el instructivo hace de la interacción educativa, tema que se retomará algunas páginas más adelante, esta versión de la enseñanza parte del supuesto de que se puede controlar el proceso de aprendizaje a partir de consignas fijas y contenidos dosificados. Lo único que le corresponde al alfabetizador es hacer las preguntas indicadas y seguir la secuencia propuesta por los materiales. Reduce la contextualización del aprendizaje a la lectura de una letra aislada, rodeada de una historia absurda y escolar.

Lo anterior resalta lo novedoso del tercer inciso, "Propicia que el adulto, en cada sesión, participe en situaciones reales de comunicación". Aquí situaciones reales significa hablar, escuchar, leer y escribir entre educandos e instructor para realizar una actividad de aprendizaje cuya finalidad y sentido son compartidos por todos los participantes. Se aprende a escribir el nombre y apellido para firmar una credencial real, se escribe una carta a un ser querido, se hace el sobre y se manda. También se leen mapas de la ciudad para llegar a un destino auténtico.

Dentro de lo posible, lo que ocurre en la clase tiene que ser real. Así el instructor y los educandos toman decisiones sobre qué hacer y qué falta aprender. Tomar dichas decisiones locales es una importante responsabilidad para el alfabetizador: significa hacer uso de materiales impresos diversos de acuerdo con las necesidades e intereses del grupo. Por eso se le invita a elaborar actividades a partir de los intereses de los adultos.

Las cinco premisas resaltan el carácter contextualizado de la lengua escrita, su naturaleza múltiple y variada, su estrecha convivencia con el habla, y su aprendizaje paulatino. Privilegian una visión de la alfabetización como fenómeno social y como atributo personal que rebasa la simple

[3] Este ejemplo fue tomado del *Libro del Maestro de Lectoescritura y Matemáticas Directas para Adultos,* del Instituto Hidalguense de Educación Básica y Normal (p. 15). Los espacios, el uso de énfasis, las negritas y mayúsculas son del original.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

presencia y la apropiación del código escrito. Asimismo, resaltan la importancia de acceder a la cultura escrita y conocer las funciones y los usos comunicativos de la escritura. Ponen de manifiesto la importancia de la interacción social para el aprendizaje y el desarrollo de la lengua escrita, y el papel de ésta como herramienta cultural que permite la apropiación de otros conocimientos.

LA IMAGINACIÓN PEDAGÓGICA EN LA PRÁCTICA

El proceso de alfabetización se ubica en aprender a participar en eventos comunicativos donde la lengua escrita tiene un papel fundamental y no simplemente el dominio de elementos aislados de la escritura que se "aplican" en un momento posterior. Significa aprender a utilizar de manera atinada y pertinente la lectura y la escritura como recursos comunicativos. En este sentido, el desarrollo de acciones didácticas tiene que ir más sobre la construcción de situaciones que favorecen la apropiación de prácticas comunicativas, que sobre la creación de un método infalible.

Aquí está la clave del uso de la imaginación pedagógica. Se trata de crear eventos comunicativos donde los educandos participen de diferentes maneras hablando, escuchando, leyendo y escribiendo juntos. Por eso se proponen actividades complejas (la escritura y envío de una carta, la fabricación de una bolsa) donde la lectura y la escritura son útiles para llevarlas a cabo. En el proceso de realizar estas actividades se resuelven los problemas que se presentan mediante el uso de la lengua escrita. Es por eso que no se parte de una secuencia fija de letras, en su lugar se hace uso de todas las letras que se requieren para realizar la carta o hacer la lista de materiales requeridos para confeccionar una bolsa.

Tampoco se parte de formas textuales predeterminadas. Se leen y escriben listas, instructivos, cartas o sobres de manera que apoyen el proceso de cumplir los propósitos de la actividad. Al hacer el trabajo en forma colectiva, se crean espacios y experiencias de interacción e intercambio donde se socializan las preguntas, las ideas y los conocimientos. A partir del nuevo enfoque buscamos construir prácticas de enseñanza que abarcan y aprecian la complejidad del objeto de aprendizaje, reconociendo sobre todo, su carácter social y comunicativo. La imaginación pedagógica es una herramienta que permite al educador responder a los intereses de los educandos; se identifican los momentos para leer juntos, se retoman ideas espontáneas, se crean actividades que recogen y desarrollan las iniciativas de los alumnos. Nos da la capacidad de mostrar rápidamente cómo escribir la palabra o cómo se dibuja la letra que el educando busca sin recorrer todo el alfabeto.

Dado lo anterior, la alfabetización implica el aprendizaje de prácticas comunicativas individuales y colectivas insertas en el mundo social. No sólo depende la interacción del que aprende con el objeto escrito, sino también de la mediación de otros usuarios de la escritura para que el aprendiz pueda apropiarse de sus usos convencionales. Desde esta perspectiva, uno de los propósitos de la educación de adultos en general, y en el área de lenguaje en particular, tendría que ser el fomento del desarrollo de la competencia comunicativa, entendida como la capacidad de usar el lenguaje para diferentes propósitos en múltiples contextos. Para lograr esta meta se propone

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

una enseñanza que parte de la creación de eventos comunicativos donde los educandos aprenden a usar el lenguaje de diferentes maneras mediante su participación en ellos.

Para crear eventos comunicativos, el instructor tiene que atender los siguientes elementos:

1) El propósito y la función del evento comunicativo. ¿Para qué se va a hacer lo que el instructor (u otro participante) propone?
2) Los participantes y la relación que se establece entre ellos.
3) ¿Quiénes van a participar directamente en el evento? ¿Habrá algún destinatario presente en el evento o después? ¿Es alguien real o imaginado (el receptor de una carta, un lector o espectador no definido)?
4) Los canales de comunicación que se utilizarán (lengua oral, lengua escrita; español, lengua indígena u otra). ¿En qué momento se va a leer, escribir, hablar, escuchar; cómo se relacionan, en qué idioma se va a trabajar, etcétera?
5) El contexto y la situación en los cuales la comunicación se llevará a cabo. ¿La actividad se llevará en un formato de clase? ¿Será trabajo individual, en pares o en equipos? ¿Se extenderá fuera de la situación de clase? ¿Se recuperarán e integrarán actividades realizadas fuera del grupo o en él?
6) Los diferentes usos del lenguaje y el conocimiento que los educandos tienen de ellos. ¿Cuáles son los usos de la lengua oral y escrita que se utilizan y para qué? ¿Se plantea escribir una lista, carta, oficio, mapa, diario? ¿Se harán textos informativos, reflexiones, cuentos? ¿Cómo se relacionan éstos con los propósitos de las actividades seleccionadas?

A diferencia de otras propuestas donde se parte de un contenido fijo y predeterminado, una de las premisas que rige el nuevo enfoque es que el alumno ocupa el centro de cualquier acción educativa y nuestros esfuerzos como docentes parten de él. Por eso, aunque se busca ordenar el quehacer educativo, se plantea, a la vez, el recurso de una imaginación pedagógica dispuesta a captar las aportaciones y los eventos particulares y una organización flexible que permita decisiones locales sobre actividades, contenidos, secuencias y materiales.

En términos educativos, esto implica que la actividad desarrollada en una situación de clase (quién la propone, quién la organiza, cuál es su propósito, qué se hace y sus alcances) es tan importante como la selección de contenidos y materiales. Es decir, no son únicamente los contenidos que se abordan lo que importa, sino también lo que se hace con ellos; la actividad es una parte medular de lo que se aprende.

Se parte también de la noción que la actividad se dirige hacia el cumplimiento de una meta y ocurre en un contexto social culturalmente definido. Los educadores socioculturales contemporáneos asignan un papel fundamental a la actividad humana en el proceso de aprendizaje; consideran que es el eslabón que une al mundo exterior con el conocimiento, por ello la naturaleza de la actividad forja el conocimiento. Es en este sentido que se plantea que la alfabetización no depende únicamente de la interacción con el objeto escrito, sino también de la mediación de otros usuarios de la escritura para que pueda apropiarse de sus usos convencionales y significados. Esto

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

quiere decir que si no hay interacción no hay aprendizaje, ya que el origen del conocimiento está en su presencia y uso en el mundo social.

El concepto de aprendizaje así planteado permite mudar la discusión de la enseñanza y el aprendizaje de las destrezas, concepto, procesamiento de información, al ámbito de la actividad humana situada en un evento comunicativo. Por eso, en el nuevo enfoque, el diseño de una actividad pedagógica rebasa la realización de ejercicios predeterminados. El reto no es buscar un método preciso para enseñar destrezas y habilidades, sino diseñar formas de interacción que promuevan el desarrollo del lenguaje y sobre todo, la apropiación de la lectura y la escritura como herramientas culturales para actuar en el mundo. Significa enseñar diferentes procesos comunicativos que requieran de la lengua escrita y permitan ampliar y variar las experiencias de los educandos con el lenguaje, de tal manera, que los prepare para participar en múltiples situaciones y contextos.

¿Cómo se hace?: La lectura y la escritura de una carta en un círculo de alfabetización[4]

A manera de ejemplo, en esta sección voy a presentar cómo se llegó a escribir una carta en un círculo de alfabetización. Para iniciar esta discusión, reproduzco de manera resumida algunas de las indicaciones que se encuentran en la *Guía* en las páginas 118 a 119, y luego incluyo algunas de mis notas de observación de un grupo del INEA. Los propósitos de este ejemplo son tres. En primer lugar, mostrar cómo una situación en el aula propicia otra. En segundo lugar, describir cómo las actividades de aprendizaje se arraigan en estas situaciones. Finalmente, resaltar la importancia de las relaciones humanas en el proceso de aprendizaje.

La *Guía* ofrece varias sugerencias acerca de la elaboración de cartas.[5] Por razones de espacio, resumo algunas de ellas en función de la discusión anteriormente delimitada.

- Comenta con los integrantes de tu círculo de estudios si alguna vez han recibido una carta ¿de quién?, ¿cuándo y cómo?, ¿continúa la correspondencia?, ¿quién les ayuda a escribir cartas?
- Comenta la importancia de que una carta contenga la siguiente información: 1) El lugar de donde se envió y la fecha. 2) El nombre de la persona a la que se dirige. 3) El mensaje expresado con claridad y todo lo extenso que se desee. 4) El nombre de la persona que lo escribió.

[4] Los datos que aquí se presentan son parte de un proyecto de alfabetización en el centro de la Ciudad de México. Agradezco el apoyo financiero recibido de la organización estadounidense National Council of Teachers of English para la realización de este proyecto de investigación.

[5] *Guía del Alfabetizador* es un primer intento de organizar y presentar una versión diferente de la alfabetización de adultos. Como todos los documentos, es mejorable. A veces las propuestas son confusas o las preguntas que se sugieren al alfabetizador no reflejan el sentido comunicativo que se busca dar a las actividades. Sin embargo, dado que la finalidad de este trabajo es otra, dejaré mis críticas y sugerencias para otra ocasión.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- Con tu apoyo, que el adulto escriba una carta a un familiar o amigo que viva en otro lugar. Menciona que para que la carta llegue a su destino, debe ponerse dentro de un sobre y anotar en él la dirección del destinatario.
- Atrás del sobre escribimos los datos de quien envía la carta. Una vez anotados, se colocan los timbres y se deposita la carta en el correo.

Las indicaciones anteriores dan todos los elementos para dialogar acerca de las cartas, conocer si los integrantes del grupo han escrito o recibido cartas y, para escribir y enviar una. Sin embargo, no deja de ser una lista estéril de indicaciones. Ahora, compare lo anterior con las notas que tomé mientras observaba un círculo de estudio. Es importante señalar que el proceso que llevó al grupo a escribir una carta no es lineal y que la instructora tuvo que usar su imaginación pedagógica para integrar lo que proponían las alumnas, varias modalidades de lectura y escritura, la enseñanza de la carta, sus características y su uso. En las dos clases que aquí se reseñan (no son registros completos), están presentes dos integrantes del grupo: la señora Felisa de 62 años e Isabel de 35. Felisa vive con su hijo. Isabel ha dejado a sus hijos en su pueblo en el estado de Guanajuato.

26 de octubre de 1995

En la pared hay una lista de asistencia donde las alumnas han apuntado sus nombres y Ángeles, la alfabetizadora, ha dibujado una cuadrícula y escrito las fechas del mes. Ángeles señala el primer nombre en la lista y le pregunta a Felisa "¿qué dice?". Ésta contesta: "Fe-li-sa". Quiere enseñar su tarea a Ángeles. "Dispense que voy a darle mi tarea, a ver si lo hice bien".

Lo leyeron juntas y Ángeles les ayudó a segmentar, identificar partes y buscar palabras iguales. Dedicaron unos diez o quince minutos a esto. Ángeles les preguntó si querían escribir una carta para empezar a cumplir sus propósitos. Dialogaron acerca de a quién querían enviarla y por qué a esa persona. Decidieron que había que traer sobres y timbres para la próxima vez y buscar la dirección del destinatario de su carta.

Felisa quería escribir a su mamá, "mandarle un saludo, un abrazo, preguntarle cómo está". Isabel quería escribir a su hijo de 16 años. Ángeles le preguntó si es el que se había lastimado e Isabel respondió que sí. Empezaron con la fecha, y luego Ángeles preguntó con qué podían seguir. Dijo Felisa que el nombre de su mamá. Cuando Ángeles le preguntó a Isabel el nombre de su hijo, ella se soltó llorando porque su hijo se lastimó con un balonazo en la cara. Estaba en el pueblo y le dio pena no estar con él. Entonces pensé en mi propio hijo que también tiene 16 años y lo difícil que sería para mí no tenerlo conmigo, y más si se hubiera lastimado. No aguanté y me salieron lágrimas a mí también. Isabel ya casi no pudo seguir; entonces le dije a Ángeles que yo le ayudaba. Escribimos juntas la carta dirigida a su hijo José Guadalupe. Yo le ayudaba cuando no estaba segura de cómo seguir o cómo dibujar alguna letra. El texto final dice: "Espero te encuentres bien. Yo estoy bien, gracias a Dios. Estoy aprendiendo a escribir gracias a las madres y a mi maestra. Me encuentro muy bien en mi trabajo".

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

El ejemplo anterior revela la génesis de la elaboración de una carta en este grupo. A partir de una actividad inventada por una de las participantes, la copia del poema, Ángeles y las señoras leen juntas, escriben un texto juntas, eligen escribir una carta, dialogan acerca de ella y lo que se requiere para enviarla (papel, sobre, timbres) y luego escriben una. Todo esto ocurre mientras las integrantes, incluyendo a la investigadora, comparten fragmentos de sus propias historias, sus sentimientos, sus conocimientos y sus anhelos. El registro permite ilustrar 1) cómo surgió la idea de la carta; 2) cómo se vinculó con otras actividades; y 3) cómo las integrantes convivieron a través de la redacción de una carta.

La carta es el resultado de otras conversaciones entre la alfabetizadora y las alumnas. Por un lado estuvo la plática y la elaboración de un texto acerca de sus esperanzas, y por otro, Ángeles ya sabía que Isabel estaba lejos de sus hijos y que el mayor se había lastimado. Estas conversaciones y otras subyacen a la pregunta de Ángeles y la respuesta de las señoras. Al escribir juntas no se siguió un guion preestablecido de la estructura de una carta: ante la propuesta de Felisa de escribir el nombre de su madre, Isabel se enfrentó al nombre de su hijo y toda su situación se desbordó en ese momento.

Lo anterior da textura a la idea de que la alfabetización no ocurre en un vacío, sino en el contexto de la vida de los educandos. La interacción y la relación entre las integrantes constituye una parte importante de lo que se aprende a leer y escribir. Ángeles supo aprovechar las aportaciones de las señoras y buscó la manera de ubicarlas en una posición ventajosa ante la tarea de aprender; de no hacerlo así, leer y escribir hubiera sido demasiado para ellas.

Las experiencias previas que intervinieron en el desarrollo de estas sesiones son inimaginables. Lo que sí es seguro es que había mucho más en juego que el manejo del abecedario y sus valores sonoros convencionales. Es imposible predecir de antemano en qué momento va a surgir una idea significativa para todos que recoja simultáneamente sus necesidades de aprendizaje y de vida. Por ello el alfabetizador recurre a su imaginación pedagógica e integra lo que sabe de leer y escribir con lo que los participantes vierten al círculo para que juntos puedan trazar su propio camino hacia la alfabetización.

En el nuevo enfoque el concepto de método se redefine: se aleja de una noción de pasos a seguir y de procedimientos predeterminados y se construye a partir del uso de la lengua escrita en varios contextos y en situaciones comunicativas. Se reconoce que leer y escribir son actividades que abarcan una multiplicidad de formas, funciones comunicativas y usos sociales. También ubican el dibujo y la sonorización de las grafías en actividades donde leer y escribir son recursos importantes para llegar a su terminación. Por ello el nuevo enfoque propone a la actividad como el punto de partida para la organización de la enseñanza y como articulador de contenidos, conocimientos, saberes y prácticas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

A manera de conclusiones

Para cerrar estas reflexiones habría que resaltar cuáles son los frutos de la imaginación pedagógica. De inicio, reubica al proceso educativo en un contexto de convivencia humana que se caracteriza por

el interés común, la colaboración y la solidaridad. La alfabetización, entendida como un fenómeno complejo, representa una herramienta cultural poderosa que cambia la forma en que el individuo se relaciona con su mundo y permite nuevas formas de mediación entre el individuo y los demás.

Uno de los productos más importantes de la activación de esta imaginación es la creación de situaciones de aprendizaje y enseñanza a partir de la vinculación de los propósitos concretos para aprender a leer y escribir con la vida y metas de los educandos. Se pretende articular a la lectura y a la escritura, que al principio es muy incipiente, a otras actividades donde son útiles para lograr lo deseado. El desarrollo de un proyecto mayor, como la recopilación de historia local, el uso de las hierbas, la lectura colectiva de literatura o la solicitud de servicios, donde los integrantes del grupo realizan actividades para lograr un objetivo de su interés, significa también su participación en la organización de los proyectos, en la selección de materiales y en las actividades.

Al insertar el aprendizaje de la lectura y la escritura en un proyecto mayor, lo que se lee y se escribe se define más por las metas y alcances del proyecto que por una secuencia predeterminada de destrezas y habilidades. Esto significa que el educando se enfrentará desde el inicio a la lengua escrita, a sus usos y a sus convenciones en toda su complejidad y la empleará para fines genuinos. Aprende a leer y escribir a través del uso de la lengua escrita en situaciones de colaboración con los demás participantes. Así, otro fruto importante de la imaginación pedagógica es el uso auténtico e inmediato de la lengua escrita.

La importancia de la imaginación pedagógica del instructor consiste en su capacidad para responder con creatividad e inteligencia a los educandos y el involucramiento de éstos en su propio proceso de aprendizaje.

Esta propuesta busca promover la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita mediante la participación de los educandos en eventos comunicativos colectivamente construidos. Su clave se encuentra en ubicar el proceso de alfabetización, en el sentido amplio, en múltiples contextos de uso.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

¿Qué tiene de novedoso el nuevo enfoque? Una respuesta desde la teoría y la práctica[1]

Durante sus quince años de vida, hemos presenciado varios ciclos de renovación curricular e intentos de replantear la alfabetización y la educación básica para los jóvenes y adultos atendidos por el INEA. Estos esfuerzos obedecen a varios factores, pero en estas líneas quiero resaltar solamente uno de ellos: la convicción de que hay que mejorar el servicio educativo y buscar propuestas didácticas que promuevan el aprendizaje. Dichos esfuerzos han dado lugar a la edición y distribución de materiales que intentan mejorar la calidad de los contenidos, contribuir a la permanencia de los adultos en los programas educativos, satisfacer las necesidades de los instructores por contar con libros de texto y actividades de aprendizaje, y sobre todo ofrecer una educación básica de calidad a los usuarios del sistema.

Los resultados no han sido muy halagadores: el reclutamiento de alumnos es trabajoso, la deserción de estudiantes sigue siendo un problema serio y pocos adultos logran acreditar sus estudios. Pero el camino recorrido no ha sido en vano: la insatisfacción continua ha creado un contexto fértil que en este momento está dando lugar a una reflexión seria sobre la dirección que deben tomar los programas educativos que se ofrecen a los jóvenes y adultos[2] que desean (re) ingresar a la educación formal en México.

Uno de los productos de esta reflexión es la *Guía del Alfabetizador*, publicada por el INEA en 1995. Actualmente se intenta partir de lo que coloquialmente se conoce en los pasillos del INEA como "el nuevo enfoque" para diseñar materiales y programas de secundaria para adultos, primaria para adultos y educación indígena. A pesar de ello, para muchos educadores de adultos no hay claridad sobre qué es este "enfoque" ni sobre qué tiene de nuevo.

En este artículo voy a desenterrar las raíces conceptuales y prácticas del nuevo enfoque, contrastándolas con visiones y procedimientos didácticos tradicionales y más conocidos. Para los fines de este trabajo, el término alfabetización se utiliza para abarcar la apropiación de la escritura

[1] Este texto fue originalmente publicado en Kalman, J. (1996). ¿Qué tiene de novedoso el nuevo enfoque? Una respuesta desde la teoría y la práctica. En Ángeles, L. (coord.) *Educación de adultos, XV años y más*, por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos: México, pp. 139-152. N. de la E.

[2] Para la lectura de este texto, en adelante se utilizará "adultos" por "jóvenes y adultos".

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

como una parte inherente al desarrollo del lenguaje y no como abreviatura para designar el aprendizaje mecánico de letras y sonidos.

Para lograr este propósito hace falta primero exponer algunas de las características teóricas del nuevo enfoque, por lo que partiré de la *Guía del Alfabetizador* (en adelante, *Guía*) publicada por INEA en 1995, actualmente en uso en los círculos de alfabetización. Habría que señalar, sin embargo, que el nuevo enfoque no se restringe a las primeras etapas de aprendizaje de la lengua escrita. Es válido para diferentes niveles escolares y propuestas educativas. Después volveré a examinar el nuevo enfoque pero esta vez desde el ángulo de la práctica, concluyendo este artículo con la presentación y comentario de un ejemplo tomado de un círculo de estudio del INEA.

El nuevo enfoque: la teoría[3]

La fundamentación conceptual que subyace a la *Guía* se desprende de un proceso de cambio paulatinos que se han dado desde los años ochenta en la investigación básica y en la didáctica de la lectura y la escritura. Por un lado, se ha reconocido que la alfabetización es un proceso sociocognitivo complejo que rebasa la adquisición del sistema de escritura y, por otro, se ha planteado a la luz de lo anterior la necesidad de repensar algunas de las prácticas tradicionales que dominan la enseñanza de la lectura y la escritura en el aula. Este replanteamiento parte de cinco premisas importantes.

- La lectura y la escritura son prácticas comunicativas y como tales se vinculan a situaciones y contextos concretos.
- No existe ni la lectura ni la escritura sino múltiples y variadas formas de leer y escribir para lograr propósitos específicos.
- La lengua escrita vive en un mundo de habla y convive estrechamente con la oralidad. En este sentido, la alfabetización abarca también las formas de hablar e interactuar que acompañan a la escritura y la lectura, y de hecho son parte de ellas.
- No es suficiente el encuentro del aprendiz con el objeto escrito para aprender a leer y escribir, ya que es mediante la interacción con otros usuarios de la lengua escrita que se construye el conocimiento de la escritura, sus usos y sus funciones.
- La alfabetización es un proceso largo, que una vez comenzado no tiene fin. La apropiación de la cultura escrita en sociedades letradas es parte del desarrollo de la competencia comunicativa ya que en esas sociedades leer y escribir son importantes herramientas culturales.

Estas premisas se reflejan en algunos de los lineamientos que se dan a los alfabetizadores en las primeras páginas de la *Guía*. Por ejemplo:[4]

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

[3] La discusión presentada en este trabajo se restringe a la alfabetización en culturas letradas. No contempla la alfabetización de culturas ágrafas, la cual es una discusión que habrá de darse en otros términos.

[4] Los siguientes incisos son de las páginas 25 a 27 de la sección "Cómo apoyar el aprendizaje de la lectura y la escritura" de

a) ¿Te has preguntado qué significa saber leer y escribir?, ¿piensas que aprender el alfabeto es suficiente? ¿Saber leer es repetir un texto en voz alta y sin errores?
b) Para que una persona aprenda a leer y escribir es necesario que use cotidianamente la lengua escrita y reflexione acerca de su utilidad. La *Guía* te sugiere algunas actividades que propician esta reflexión. En el trabajo con tu círculo surgirán otras a partir de los intereses y necesidades de los adultos.
c) Propicia que el adulto, en cada ocasión, participe en situaciones reales de comunicación, es decir, en actividades en las cuales haga uso de la lengua oral y escrita.
d) Facilita a los adultos el contacto con la lengua escrita desde las primeras sesiones, para lograr esto se propiciará la exploración de diferentes materiales escritos: libros de texto, publicaciones del INEA o periódicos, revistas, cuentos, historietas, etiquetas de productos, entre otros.
e) Favorece el intercambio de experiencias y opiniones a través del diálogo. La comparación de sus conocimientos previos con otros nuevos le permitirá modificar sus ideas y reconocer nuevas formas de resolver problemas.

Las primeras preguntas que se hacen al alfabetizador lo invitan a reflexionar acerca de las actividades cotidianas de leer y escribir. Estas interrogantes ubican a la *Guía* en la discusión actual de qué es leer y qué es escribir más allá de la letra y sonidos, una discusión que se resuelve únicamente con el reconocimiento de las dimensiones sociales, culturales, políticas y cognitivas de la alfabetización. El segundo inciso reconoce la multiplicidad de los usos de la lengua escrita y su arraigo en contextos específicos, por eso invita al alfabetizador a aprovechar sus propios conocimientos como lector y escritor e introducir aquellos usos de la lengua escrita que la convivencia con los adultos del círculo demandan. Esto le da un carácter abierto a la *Guía*, lo que la distingue de otros tipos de materiales.

Comparé los planteamientos de la *Guía* con el siguiente ejemplo,[5] tomado de una publicación reciente, en el cual se explica al instructor cómo trabajar un cuento elaborado especialmente para la enseñanza de ciertas letras y sus sonidos correspondientes:

> El maestro lee:
>
> —Ese día, Francisco no se acordaba que era día de su... cumpleaños.
> — Xóchitl le había preparado una... **comida**
> **Cuando le vieron venir todos se agacharon y dijeron s s s s s s s s, que no se dé cuenta**.
> **Todos juntos: ¿Cómo dijeron?** Señale el sonido s.
> ...s s s s s s s ¡CORRECTO!

la *Guía del Alfabetizador*. Por razones de espacio he abreviado las sugerencias y acomodado la enumeración.

[5] Este ejemplo fue tomado del *Libro del maestro de lectoescritura y matemáticas directas para adultos*, del Instituto Hidalguense de Educación Básica y Normal (p.15). Los espacios, el uso de énfasis, las negritas y mayúsculas son del original.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Así dice aquí.
¿Cómo dice?
s s s s s s s

Independientemente de las críticas que se podrían hacer de la representación lineal y simplista que el instructivo hace de la interacción educativa, tema que se retomará algunas páginas más adelante, esta versión de la enseñanza parte del supuesto que se puede controlar el proceso de aprendizaje a partir de consignas fijas y contenidos dosificados. Lo único que le corresponde al alfabetizador es hacer las preguntas indicadas y seguir la secuencia propuesta por los materiales. Reduce la contextualización del aprendizaje a la lectura de una letra aislada, rodeada de una historia absurda y escolar.

Lo anterior resalta lo novedoso del tercer inciso, "Propicia que el adulto, en cada sesión, participe en situaciones reales de comunicación". Situaciones reales significa hablar, escuchar, leer y escribir entre educandos e instructor para realizar una actividad de aprendizaje cuya finalidad y sentido son compartidos por todos los participantes. Se aprende a escribir el nombre y apellido para firmar una credencial real, se escribe una carta a un ser querido, se hace el sobre y se manda. También se leen mapas de la ciudad para llegar a un destino auténtico.

Dentro de lo posible, lo que ocurre en la clase tiene que ser real, y de ahí el instructor junto con los educandos tomen decisiones sobre qué hacer y qué falta aprender. Tomar estas decisiones locales es una importante responsabilidad para el alfabetizador: significa hacer uso de materiales impresos diversos de acuerdo con las necesidades e intereses del grupo. Por eso se le invita a crear actividades a partir de los intereses de los adultos.

Las cinco premisas resaltan el carácter contextualizado de la lengua escrita, su naturaleza múltiple y variada, su estrecha convivencia con el habla, y su aprendizaje paulatino. Privilegian una visión de la alfabetización como fenómeno social y como atributo de personas que rebasa la simple presencia y la apropiación del código escrito y subraya la importancia de acceder a la cultura escrita, sus funciones comunicativas y las formas de habla que rodean el uso de la escritura. Reconoce que el desarrollo del lenguaje, tanto oral como escrito, requiere de la interacción con otros usuarios del mismo, porque es mediante el intercambio que se aprenden sus usos, funciones, significados y convenciones. Se enriquece asimismo el conocimiento acerca del lenguaje y éste se transforma en una herramienta que permite la apropiación de otros conocimientos.

El nuevo enfoque: la práctica

El proceso de alfabetización se ubica en aprender a participar en eventos comunicativos donde la lengua escrita tiene un papel fundamental y no simplemente en el dominio de elementos aislados de la escritura que se "aplican" en un momento posterior. Al arraigar la lengua escrita a diferentes situaciones comunicativas, la búsqueda didáctica tiene que ir más sobre la construcción y diseminación de prácticas comunicativas que sobre el desarrollo de un método infalible.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Aquí está la clave de la metodología implícita en el nuevo enfoque. Se trata de crear eventos comunicativos donde los educandos participen de diferentes maneras, hablando, escuchando, leyendo y escribiendo juntos. Por eso se proponen actividades complejas, como la escritura y envío de una carta o la fabricación de una bolsa, donde la lectura y la escritura son útiles para llevarlas a cabo. En el proceso de realizar estas actividades se resuelven los problemas que se presentan mediante el uso de la lengua escrita. Es por eso que no se parte de una secuencia fija de letras. En lugar de ello se hace uso de todas las letras que se requieren para realizar la carta o hacer la lista de materiales requeridos para confeccionar una bolsa. Tampoco se parte de formas textuales fijas: se leen y escriben listas, instructivos, cartas o sobres en la medida que apoyan el proceso de cumplir los propósitos de la actividad. Al hacer el trabajo de manera colectiva se crean espacios y experiencias de interacción e intercambio donde se socializan las preguntas, las ideas y los conocimientos. A partir del nuevo enfoque buscamos construir prácticas de enseñanza que abarquen y aprecien la complejidad del objeto de aprendizaje, reconociendo sobre todo su carácter social y comunicativo.

Dado todo lo anterior, la alfabetización implica el aprendizaje de prácticas comunicativas individuales y colectivas insertas en el mundo social. No sólo depende de la interacción del que aprende con el objeto escrito, sino también de la mediación de otros usuarios de la escritura, para que el aprendiz pueda apropiarse de sus usos convencionales. Desde esta perspectiva, uno de los propósitos de la educación de adultos en general, y en el área del lenguaje en particular, tendría que ser fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa, entendida como la capacidad de usar el lenguaje para diferentes propósitos en múltiples contextos. Para lograr esta meta se propone una enseñanza· que parte de la creación de eventos comunicativos donde los educandos aprendan a usar el lenguaje de diferentes maneras mediante su participación en ellos.

Para crear eventos comunicativos, el instructor tiene que atender a los siguientes elementos:

1) El propósito y la función del evento comunicativo. ¿Para qué se va a hacer lo que el instructor (u otro participante) propone?
2) Los participantes y la relación que se establece entre ellos.
3) ¿Quiénes van a participar directamente en el evento? ¿Habrá algún destinatario presente en el evento o después? ¿Es alguien real o imaginado (el receptor de una carta, un lector o espectador no definido)?
4) Los canales de comunicación que se utilizarán (lengua oral, lengua escrita; español, lengua indígena u otra). ¿En qué momento se va a leer, escribir, hablar, escuchar; cómo se relacionan, en qué idioma se va a trabajar?, etcétera.
5) El contexto y la situación en los cuales la comunicación se llevará a cabo. ¿La actividad se llevará en un formato de clase? ¿Será trabajo individual, en pares o en equipos? ¿Se extenderá fuera de la situación de clase? ¿Se recuperarán e integrarán actividades realizadas fuera del grupo o en él?
6) Los diferentes usos del lenguaje y el conocimiento que los educandos tienen de ellos. ¿Cuáles son los usos de la lengua oral y escrita que se utilizan y para qué? ¿Se plantea

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

escribir una lista, carta, oficio, mapa, diario? ¿Se harán textos informativos, reflexiones, cuentos? ¿Cómo se relacionan éstos con los propósitos de las actividades seleccionadas?

A diferencia de otras propuestas donde se parte de un contenido fijo y predeterminado, una de las premisas que rige el nuevo enfoque es que el alumno ocupa el centro de cualquier acción educativa y nuestros esfuerzos como docentes parten de él. Por eso, aunque se busca ordenar el quehacer educativo, se plantea simultáneamente una organización flexible que permita decisiones locales sobre actividades, contenidos, secuencias y materiales. En términos educativos, esto implica que la actividad desarrollada en una situación de clase (quién la propone, quién la organiza, cuál es el propósito, qué se hace y sus alcances) es tan importante como la selección de contenidos y los materiales. Es decir, no son únicamente los contenidos que se abordan lo que importa, sino también lo que se hace con ellos: la actividad es una parte medular de lo que se aprende. Se parte también de la noción que la actividad se dirige hacia el cumplimiento de una meta y ocurre en un contexto social y culturalmente definido. Los educadores socioculturales contemporáneos asignan un papel fundamental a la actividad humana en el proceso de aprendizaje ya que consideran que es el eslabón que une al mundo exterior con el conocimiento, por ello la naturaleza de la actividad forja el conocimiento. Es en este sentido que se plantea que la alfabetización no depende únicamente de la interacción con el objeto escrito, sino también de la mediación de otros usuarios de la escritura para que el sujeto pueda apropiarse de sus usos convencionales y significados. Esto significa que si no hay interacción no hay aprendizaje, ya que el origen del conocimiento está en su presencia y uso en el mundo social.

El concepto de aprendizaje así planteado permite mudar la discusión de la enseñanza y el aprendizaje de las destrezas, conceptos, procesamiento de información, al ámbito de la actividad humana situada en un evento comunicativo. Por eso, en el nuevo enfoque, el diseño de una actividad pedagógica rebasa la realización de ejercicios predeterminados: el reto no es buscar un método preciso para enseñar destrezas y habilidades, sino diseñar formas de interacción que promuevan el desarrollo del lenguaje y sobre todo la apropiación de la lectura y la escritura como herramientas culturales para actuar en el mundo. Significa enseñar diferentes procesos comunicativos que requieren de la lengua escrita y que permiten ampliar y variar las experiencias de los educandos con el lenguaje, de tal manera que los prepare para participar en múltiples situaciones y contextos.

¿Cómo se hace? La lectura y la escritura de una carta en un círculo de alfabetización.[6]

Para ejemplificar, en esta sección voy a presentar cómo se llegó a escribir una carta en un círculo de alfabetización. Para iniciar esta discusión, reproduzco de manera resumida algunas de las indicaciones que se encuentran en la *Guía* en las páginas 118 a 119, y luego incluyo algunas de mis

[6] Los datos que aquí se presentan son parte de un proyecto de alfabetización en el centro de la Ciudad de México. Agradezco el apoyo financiero recibido de la organización estadounidense National Council of TeacheWrs of English para la realización de este proyecto de investigación.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

notas de observación de un grupo del INEA. Los propósitos de este ejemplo son tres: en primer lugar, mostrar cómo una situación en el aula propicia otra. En segundo lugar, describir cómo las actividades de aprendizaje se arraigan en estas situaciones. Finalmente, resaltar la importancia de las relaciones humanas en el proceso de aprendizaje.

La *Guía* ofrece varias sugerencias acerca de la elaboración de cartas.[7] Por razones de espacio, resumo algunas de ellas en función de la discusión anteriormente delimitada.

Comenta con los integrantes de tu círculo de estudios si alguna vez han recibido una carta ¿de quién? ¿Cuándo y cómo? ¿Continúa la correspondencia? ¿Quién les ayuda a escribir cartas?

Comenta la importancia de que una carta contenga la siguiente información: 1) El lugar de donde se envió y la fecha. 2) El nombre de la persona a la que se dirige. 3) El mensaje expresado con claridad y todo lo extenso que se desee. 4) El nombre de la persona que lo escribió

Con tu apoyo, que el adulto escriba una carta a un familiar o amigo que viva en otro lugar. Menciona que para que la carta llegue a su destino, debe ponerse dentro de un sobre y anotar en él la dirección del destinatario.

Atrás del sobre escribimos los datos de quien envía la carta. Una vez anotados, se colocan los timbres y se deposita la carta en el correo.

Las indicaciones anteriores dan todos los elementos para dialogar acerca de las cartas, conocer si los integrantes del grupo han escrito o recibido cartas, así como para escribir y enviar una. Sin embargo, no deja de ser una lista estéril de indicaciones. Ahora, compare lo anterior con las notas que tomé mientras observaba un círculo de estudio. Es importante señalar que el proceso que llevó al grupo a escribir una carta no es lineal y que la instructora tuvo que usar su imaginación pedagógica para integrar lo que proponían las alumnas, varias modalidades de lectura y escritura, la enseñanza de la carta, sus características y su uso. En las dos clases que aquí se reseñan (ya que no son registros completos) están presentes dos integrantes del grupo: la señora Felisa de 62 años e Isabel de 35. Felisa vive con su hijo. Isabel ha dejado a sus hijos en su pueblo en el estado de Guanajuato.

26 de octubre de 1995

En la pared hay una lista de asistencia donde las alumnas han apuntado sus nombres y Ángeles, la alfabetizadora, ha dibujado una cuadrícula y escrito las fechas del mes. Ángeles señala el primer nombre en la lista y le pregunta a Felisa "¿qué dice?". Ésta contesta: "Fe-li-sa". Quiere enseñar su tarea a Ángeles: "Dispense que voy a darle mi tarea. A ver si lo hice bien".

En unas clases anteriores Felisa había copiado un poema del libro de trabajo acerca de una niña que quiere alcanzar una estrella. Pero ese día cuando llegó a la clase no pudo encontrar en el libro lo que había copiado y pasó toda la sesión buscándolo. A Ángeles le impactó mucho cómo

[7] *Guía del Alfabetizador* es un primer intento de organizar y presentar una versión diferente de la alfabetización de adultos. Como todos los documentos, es mejorable. A veces las propuestas son confusas o las preguntas que se sugieren al alfabetizador no reflejan el sentido comunicativo que se busca dar a las actividades. Sin embargo, dado que la finalidad de este trabajo es otra, dejaré mis críticas y sugerencias para otra ocasión.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Felisa se "apoderó" del libro. Ahora lo había ubicado, y enseñó a Ángeles el original y su copia para que los revisara. La alfabetizadora tomó el libro y lo leyó en voz alta. De ahí se desencadenó toda la clase.

Discutieron acerca de la estrella que la niña quería alcanzar y Ángeles preguntó a Felisa e Isabel si tenían una estrella, algo que desearan lograr. Dijeron que su milagro era pedirle a Dios que pudieran aprender a leer y escribir. Ángeles les propuso escribir un texto sobre su estrella. Las alumnas iban dando sus ideas mientras Ángeles destapaba un plumón y tomaba dictado de las señoras. Les ayudó a ordenar el texto. Finalmente quedó así:

Felisa, Paz e Isabel quieren aprender a leer y escribir. Para poner su nombre, para firmar un documento, para escribir una carta, para entender un película, para saber otras cosas importantes que están en los libros.

31 de octubre de 1995

Hoy regresaron al texto que escribieron juntas. Ahora Ángeles lo ha apuntado en tiras. Lo leyeron juntas y Ángeles les ayudó a segmentar, identificar partes, y buscar palabras iguales. Dedicaron unos diez o quince minutos a esto: Ángeles les preguntó si querían escribir una carta para empezar a cumplir sus propósitos. Dialogaron acerca de a quién querían enviar la carta y por qué a esa persona. Decidieron que había que traer sobres y timbres para la próxima vez y buscar la dirección del destinatario de su carta.

Felisa quería escribir a su mamá, "mandarle un saludo, un abrazo y preguntarle cómo está". Isabel quería escribir a su hijo de 16 años. Ángeles le preguntó si era el que se había lastimado e Isabel respondió que sí. Empezaron con la fecha, y luego Ángeles preguntó con qué podían seguir.

Dijo Felisa el nombre de su mamá. Cuando Ángeles preguntó a Isabel el nombre de su hijo, ella se soltó a llorar porque su hijo se lastimó de un balonazo en la cara, estaba en el pueblo y le dio pena no estar con él. Entonces pensé en mi propio hijo que también tiene 16 años y lo difícil que sería para mí no tenerlo conmigo, y más si se hubiera lastimado. No aguanté y se me salieron unas lágrimas a mí también. Isabel ya casi no pudo seguir: entonces le dije a Ángeles que yo le ayudaba. Escribimos su carta juntas, dirigida a su hijo José Guadalupe. Yo la auxiliaba cuando no estaba segura de cómo seguir o cómo dibujar alguna letra. El texto final dice: "Espero te encuentres bien Yo estoy bien gracias a Dios. Estoy aprendo a escribir gracias a las madres y a mi maestra. Me encuentro muy bien en mi trabajo."

El ejemplo anterior revela la génesis de la elaboración de una carta en este grupo. A partir de una actividad inventada por una de las participantes, como la copia del poema, Ángeles y las señoras leen juntas, escriben un texto juntas, eligen escribir una carta, dialogan acerca de ella y los productos que se requieren para enviarlas (papel, sobre, timbres) y luego escriben una. Todo esto ocurre mientras las integrantes, incluyendo a la investigadora, comparten fragmentos de sus propias historias, sus sentimientos, sus conocimientos y sus anhelos. El registro permite ilustrar: 1) cómo surgió la idea de la carta; 2) cómo se vinculó con otras actividades, y 3) cómo las integrantes convivieron a través de la redacción de una carta.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

La carta es el resultado de otras conversaciones entre la alfabetizadora y las alumnas: por un lado, la plática y la elaboración de un texto acerca de sus esperanzas, y por otro, Ángeles ya sabía que Isabel estaba lejos de sus hijos y que el mayor se había lastimado. Estas conversaciones y otras subyacen a la pregunta de Ángeles y la respuesta de las señoras. Al escribir juntas, no se siguió un guion prestablecido de la estructura de una carta: ante la propuesta de Felisa de escribir el nombre de su madre, Isabel se enfrentó al nombre de su hijo y toda su situación se desbordó en ese momento.

Lo anterior da textura a la idea de que la alfabetización no acontece en un vacío: ocurre en el contexto de las vidas de los educandos. La interacción y la relación entre las integrantes constituye una parte importante de lo que se aprende al leer y escribir. Ángeles supo aprovechar las aportaciones de las señoras y buscó la manera de ubicarlas en una posición ventajosa ante la tarea de aprender. De no hacerlo así el leer y escribir hubiera sido demasiado para ellas.

Las experiencias previas que intervinieron en el desarrollo de estas sesiones son inimaginables. Lo que sí es seguro es que había mucho más en juego que el manejo del abecedario y sus valores sonoros convencionales. Es imposible predecir de antemano en qué momento va a surgir una idea significativa para todos, que recoja simultáneamente sus necesidades de aprendizaje y de vida. Por eso el nuevo enfoque requiere una propuesta abierta que permita a los integrantes de un círculo de estudio trazar su propio camino hacia la alfabetización.

En el nuevo enfoque el concepto de método se redefine: se aleja de una noción de pasos a seguir y de procedimientos predeterminados y se construye a partir del uso de la lengua escrita en varios contextos y en situaciones comunicativas. Se reconoce que leer y escribir son actividades que abarcan una multiplicidad de formas, funciones comunicativas y usos sociales, y ubican el dibujo y la sonorización de las grafías en actividades donde leer y escribir son recursos importantes para llegar a su terminación. Por ello el nuevo enfoque propone la actividad como el punto de partida para la organización de la enseñanza y como articulador de contenidos, conocimientos, saberes y prácticas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

A MANERA DE CONCLUSIONES

Para cerrar estas reflexiones habría que resaltar cuáles son los frutos de la imaginación pedagógica. De inicio, reubica al proceso educativo en un contexto de convivencia humana que se caracteriza por el interés común, la colaboración y la solidaridad. La alfabetización, entendida como un fenómeno complejo, representa una herramienta cultural poderosa que cambia la forma en que el individuo se relaciona con su mundo y permite nuevas formas de mediación entre el individuo y los demás.

Uno de los productos más importantes de la activación de esta imaginación es la creación de situaciones de aprendizaje y enseñanza a partir de la vinculación de los propósitos concretos para aprender a leer y escribir con la vida y metas de los educandos. Se pretende articular a la lectura y a la escritura, que al principio es muy incipiente, a otras actividades donde son útiles para lograr lo deseado. El desarrollo de un proyecto mayor, como la recopilación de historia local, el uso de las hierbas, la lectura colectiva de literatura o la solicitud de servicios, donde los integrantes del

grupo realizan actividades para lograr un objetivo de su interés, significa también su participación en la organización de los proyectos, en la selección de materiales y en las actividades.

Al insertar el aprendizaje de la lectura y la escritura en un proyecto mayor, lo que se lee y se escribe se define más por las metas y alcances del proyecto que por una secuencia predeterminada de destrezas y habilidades. Esto significa que el educando se enfrentará desde el inicio a la lengua escrita, a sus usos y a sus convenciones en toda su complejidad y la empleará para fines genuinos. Aprende a leer y escribir a través del uso de la lengua escrita en situaciones de colaboración con los demás participantes. Así, otro fruto importante de la imaginación pedagógica es el uso auténtico e inmediato de la lengua escrita.

La importancia de la imaginación pedagógica del instructor consiste en su capacidad para responder con creatividad e inteligencia a los educandos y el involucramiento de éstos en su propio proceso de aprendizaje.

Esta propuesta busca promover la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita mediante la participación de los educandos en eventos comunicativos colectivamente construidos. Su clave se encuentra en ubicar el proceso de alfabetización, en el sentido amplio, en múltiples contextos de uso.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

DISCUSIONES CONCEPTUALES EN EL CAMPO DE LA CULTURA ESCRITURA[1]

DEFINICIONES DE LA CULTURA ESCRITA[2]

Durante décadas se prestó escasa atención a lo que significaba leer o escribir o a la forma en que los procesos de educación formal facilitaban u obstaculizaban el aprendizaje. Ser una persona alfabetizada equivalía simplemente a saber leer y escribir y, en otros tiempos, la alfabetización estaba referida a la posibilidad de firmar un documento, a los logros educativos de los soldados y a responder "sí, puedo leer" a los censores nacionales (Vincent, 2000). Sin embargo, lo que se ha interpretado como alfabetización ha cambiado con el paso del tiempo, y la definición de lo que cuenta para considerarse alfabetizado ha sido ampliamente debatida en las últimas dos décadas.

Las primeras discusiones académicas sobre la cultura escrita la vinculaban con la escritura alfabética, bajo el argumento de que el principio alfabético de "una letra-un sonido" era más económico que otras formas de escribir, y por lo tanto superior en la escala social evolutiva (Goody, 1968; Havelock, 1988). No obstante, esta noción de escritura alfabética ha sido cuestionada al considerársela etnocentrista y excluyente por las limitaciones y restricciones que implica para idiomas que son tonales o cuyos sistemas fonéticos resisten a la representación alfabética. Kress (2003) ha señalado que los idiomas chino y japonés no usan anotaciones alfabéticas y sus definiciones de alfabetización varían según el caso. La definición china de alfabetización es, por ejemplo, "El conocimiento de los caracteres, una formación y crecimiento normal y haber recibido una educación" (p. 22).

Varios autores han señalado que el concepto de alfabetización no se define fácilmente (Barton, 1994; Baynham, 1995; Kalman, 2008; Kress, 2003) y que no todos los idiomas incluyen esta noción. En español y portugués, por ejemplo, el programa de estudios de la educación adulta generalmente enfatiza "alfabetización/alfabetização" o el aprendizaje de letras y sonidos; y luego la "post alfabetización/post alfabetização", la cual consiste en el desarrollo de las denominadas capacidades complejas y habilidades necesarias para el mercado laboral. Sin embargo, varios or-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

[1] Este texto fue originalmente publicado en Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. Revista Iberoamericana de Educación, vol. 46, pp. 107-134. N. de la T.

[2] Mis agradecimientos a Benjamín de Buen y a Irán Guerrero por su ayuda en la preparación de este documento.

ganizadores de programas de educación informal asocian la cultura escrita con una noción más compleja, obtenida de las teorías de Paulo Freire sobre el desarrollo de la conciencia, y dirigen sus esfuerzos hacia la construcción de una población social y políticamente más consciente (Freire, 1970). Recientemente, académicos y practicantes han intentado asignar nuevos términos para capturar la complejidad de la cultura escrita: "literacidad" en español (Zavala, 2002), *letramento* en portugués (Masagão Ribeiro, 2003) o *lettrisme* en francés (Kalman, 1993).

En inglés el término *literacy* se emplea para hacer referencia a los aspectos rudimentarios de la lectura y escritura tales como decodificar textos escritos y codificar el habla (Graff, 2008), o a la habilidad de manipular deliberadamente el lenguaje (Dyson, 1997), y de manera más general, para referirse a conocimientos en términos de alfabetización informática, mediática, médica, matemática y demás (Pattison, 1982). El libro *Literacy Dictionary*, editado por Harris y Hodges en 1995, ofrece una lista de treinta y ocho términos diferentes bajo el encabezado "tipos representativos de alfabetización" (p.141). Sin embargo, hace no mucho tiempo varios teóricos han presentado argumentos fuertes en contra del uso del término "alfabetización" con un sentido tan amplio que pueda englobar la educación o el conocimiento especializado, y al respecto Kress (2003) y Graff (2008), por ejemplo, han argumentado que a mayor amplitud del término, menor precisión del mismo. Kress (p. 23) señala que la alfabetización:

> [...] en contextos anglófonos abarca desde «lograr vínculos confiables entre las letras de un texto escrito y los sonidos del habla» hasta la capacidad de leer textos de elite que forman parte de las lecturas de la cultura de elite. (A más atribuciones o añadiduras al significado de un término, menor significado del mismo.) Un término que pretende abarcar mucho, va perdiendo significado.

Con el fin de tomar en cuenta los complejos sistemas de los "modos representativos", como la imagen, la animación, la notación matemática, el sonido, el movimiento o el gesto, Kress (2003, p.22) propuso la noción de la multimodalidad como un concepto para:

> [...] la reconstrucción de las relaciones entre lo que una cultura ofrece como medios de creación de significado y lo que ofrece como medios para distribuir estos significados como mensajes (los medios de diseminación: libro, pantalla de computadora, video, cine, radio, ***chat***, y demás).

En la era de la explosión de la informática y de la conectividad, los medios masivos y textos que incluyen sonido, imagen, animación y lenguaje escrito, la cultura escrita está implicada en la construcción de significado de lo escrito en relación con otros medios de representación.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

CONSECUENCIAS DE LA CULTURA ESCRITA

Está muy arraigada la creencia de que la alfabetización es uno de los pilares del desarrollo social y económico. Desde la Antigüedad hasta el Renacimiento, la Reforma y la Ilustración, la lengua escrita estuvo vinculada con el progreso, el orden, la transformación y el control (Graff, 2008; Vincent, 2000). A lo largo del último siglo la lectura y escritura han sido promovidas como claves para la consolidación de la democracia, la estabilidad y crecimiento económicos, la armonía social y, más recientemente, para la competitividad en los mercados mundiales. La escuela ha sido promovida como la institución responsable de la educación de nuevos lectores y escritores, que una vez alfabetizados aprenderán las capacidades básicas necesarias para entrar a la fuerza laboral, la capacitación vocacional o profesional para finalmente acceder al mercado laboral. Se ha asumido que saber leer y escribir es consonante con el desarrollo económico, social y político, inalcanzable mediante otros métodos (Graff, 2008).

El fecundo trabajo de Goody y Watt fue publicado por primera vez al inicio de la década de los sesenta, cuando un punto de vista evolutivo del desarrollo sustentó la idea de que la industrialización era el destino "natural" de los países subdesarrollados (Sachs, 1992). En este documento los investigadores señalaron la existencia de una gran división entre los que sabían leer y escribir y los que no, y entre las sociedades letradas y las sociedades analfabetas. Este trabajo abrió muchos debates académicos, discusiones sobre políticas y esfuerzos educativos presentes en los asuntos internacionales de actualidad. Un posterior llamado de Goody hacia un estudio más fino de la cultura escrita en diversas situaciones y contextos, preparó el camino para las continuas reflexiones teóricas relacionadas con temas acerca de lo que es la alfabetización, cómo se aprende, sus consecuencias y su relación con otras formas de simbolización.

El modelo de cultura escrita de Street

En 1984 Brian V. Street publicó *Literacy in Theory and Practice* (*La alfabetización en teoría y práctica*) donde propuso dos modelos conceptuales para entender la cultura escrita. En el primer modelo, al que llamó "autónomo", leer y escribir se consideran actividades aisladas, descontextualizadas de otros aspectos de la vida social, ajustadas a sus resultados inherentes. El siguiente ejemplo ilustra bien la idea: en 1882 John Eaton Jr., comisionado de Educación de Estados Unidos, dio un discurso a los miembros del Union League Club en Nueva York con el objetivo de recaudar fondos para financiar la educación pública, titulado "Analfabetismo y sus efectos sociales, políticos, e industriales", en el que se postuló a favor de hacer uso de los fondos federales para desarrollar la educación pública en los territorios del sur y en algunas de las ciudades principales. Argumentó que era necesario considerar el mal causado por el analfabetismo y trabajar para erradicarlo, puntualizando los siguientes efectos importantes de la alfabetización:

- La alfabetización genera civilización: permite "entrenar" a los niños indígenas, a los hispanohablantes del sudoeste, a los recién llegados inmigrantes irlandeses y a los esclavos

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

africanos recientemente emancipados. Cree necesario enseñarles a leer y escribir para poder educarlos en "comportamientos de vida".
- La alfabetización democratiza: los analfabetos "no pueden votar con conciencia", la lectura les da la conciencia necesaria para el pleno ejercicio de la democracia.
- La alfabetización crea prosperidad: la labor de los trabajadores incrementa en valor cuando están alfabetizados (sólo por el hecho de saber leer y escribir) y por lo tanto, al aprender a leer y escribir los trabajadores aumentarán sus ganancias, no seguirán siendo pobres y el país prosperará.
- La alfabetización ilustra: la instrucción y entrenamiento de la juventud empobrecida les permitirá "aspirar a una vida más digna; la lujuria, la avaricia y la codicia aguardan en las oscuras junglas de la ignorancia" (p. 21).

Al igual que entonces, muchos aún atribuyen a la cultura escrita las mayores consecuencias políticas, económicas, sociales y morales, y creen firmemente que leer y escribir conducirán a la movilidad social, promoverán la democracia y prepararán el camino para una vida moral y digna. El siguiente ejemplo ilustra el punto con elocuencia: entre 2002 y 2005[3] Vicente Fox, el entonces presidente de México, hizo declaraciones similares a las hechas por el comisionado de Educación en 1882:

- La alfabetización crea civilización: "Leemos para vivir y convivir mejor" (2002).
- La alfabetización democratiza: "Una nación que lee es más desarrollada y más democrática", "La lectura es la expresión y la forma para consolidar la democracia" (2002).
- La alfabetización crea prosperidad: "Un México democrático, próspero, fuerte y justo, requiere de muchos lectores" (2005).
- La alfabetización ilustra: "A través de los libros y la lectura diaria, podemos ser un México más educado y justo" (2005).

La otra construcción conceptual de Street, el modelo ideológico, también cuestiona los efectos de transformación atribuidos a la cultura escrita (Vincent, 2000). De acuerdo con Street (2003, p. 78), la cultura escrita es ideológica porque:

> [...] es una práctica social, no solamente una habilidad técnica y neutral; esto significa que siempre se incrusta en principios epistemológicos socialmente construidos. Se trata del conocimiento: las maneras mediante las cuales las personas se dirigen hacia la lectura y escritura son en sí concepciones enraizadas del conocimiento, la identidad y el ser. También se inserta en las prácticas sociales, como aquellas de un

[3] Al presentar el Programa Nacional "Hacia un país de lectores" el 28 de mayo de 2002 en la Biblioteca de México "José Vasconcelos" y en su discurso para la ceremonia inaugural de la XXV Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil (11 de noviembre de 2005).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

> mercado laboral específico o un contexto educativo particular y los efectos de conocer esa cultura escrita dependerán de esos contextos concretos. En este sentido, la cultura escrita siempre se discute, tanto en sus significados como en sus prácticas, de tal forma que las versiones determinadas siempre son "ideológicas", siempre están enraizadas en una visión del mundo particular que desea imponer esa visión de la cultura escrita para dominar y marginar a los demás. (Street, 2003)

El "modelo ideológico de la cultura escrita" de Street ofrece las herramientas para pensar en la cultura escrita como una práctica social situada. Toma en cuenta lo que hacemos con la lectura y escritura además de lo que opinamos al respecto, e incluso afirma que nuestras creencias sobre la cultura escrita influyen sobre nuestro uso de la lectura y escritura, cómo la enseñamos a los demás y nuestras expectativas sobre sus resultados (Barton, 1994). Street propone explícitamente que la cultura escrita es una construcción múltiple, puesto que leer y escribir se logran mediante formas diversas y heterogéneas. Propone la idea de la cultura escrita en plural –culturas escritas– y señala que las prácticas del lenguaje escrito están inmersas en la comunicación oral, donde el habla puede incluir o invocar textos escritos; los eventos de la cultura escrita ocurren en escenarios institucionales y sociales específicos, en el contexto de las relaciones de poder e involucran la circulación de distintas tradiciones discursivas (Street, 1984).

Cultura escrita y políticas

Este ajuste en la comprensión de la cultura escrita está presente, por lo menos en parte, en algunos documentos que reflejan las políticas; el énfasis sobre la misma como un atributo individual y como la panacea para los "males" sociales ha dado paso al reconocimiento de sus dimensiones sociales y sus limitaciones como un catalítico independiente para el desarrollo y el cambio (Torres, 2000). Sin embargo, una versión duradera de la cultura escrita como fuerza de transformación para el desarrollo cognitivo, económico y social, aún se mantiene presente en documentos nacionales e internacionales. A manera de ejemplo, la siguiente tabla presenta seis definiciones de "alfabetización" tomadas del plan regional de alfabetización de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2007-2015). Aunque se puede ver una gama de definiciones, la mayoría enfatiza el aprendizaje de la alfabetización como parte de un proceso escolar, como la adquisición de capacidades básicas y mecánicas, como el dominio de la lectura y escritura, y como la base del desarrollo social, económico y político.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

País	Definición en idioma original (español o portugués). Incluye número de página del documento original.
Argentina	"Se entiende por alfabetismo al conocimiento de los signos del idioma con un manejo acabado de ellos" (p. 9).
Bolivia	"Se entiende por alfabetización los conocimientos teóricos y prácticos que permiten emprender un dominio suficiente de lectura, escritura y aritmética, para seguir utilizando los conocimientos al servicio del propio desarrollo" (p. 21).
Brasil	"*Entende a alfabetização como o primeiro passo de jovens e adultos para o reingresso na escola*" (p. 29). "Se entiende a la alfabetización como el primer paso de jóvenes y adultos para reingresar a la escuela".
Colombia	"La alfabetización es un proceso formativo que desarrolla la capacidad de interpretar la realidad y transformar el entorno" (p. 54).
Paraguay	El concepto de alfabetización definido por la UNESCO en 1958 se convirtió como referencia para medir la alfabetización en los censos nacionales, y dice: "Está alfabetizada toda persona que puede leer y escribir -comprendiéndolo- un enunciado simple y breve que guarda relación con su vida cotidiana" (p. 333). Desde la Dirección General de Educación Permanente se adopta este concepto de persona analfabeta.
Perú	"La alfabetización, reconocida como base de aprendizajes e instrumento para potenciar el papel de los individuos y sus comunidades" (p. 367).

Los ejemplos anteriores son muy similares a aquellos presentes en el resto de América Latina. Solamente Colombia destaca de los demás al señalar que la alfabetización es un proceso formativo. Paraguay mantiene la definición publicada por la UNESCO en los años cincuenta, mientras que Bolivia enfatiza el dominio de la lectura y escritura para la continuación del desarrollo personal. Países como Brasil y Perú la ubican explícitamente como un proceso que ocurre en la escuela aunque este último proporciona la única pista de una noción de cultura escrita como fenómeno social en frases como "mejorar el desarrollo comunitario", pero incluso este aún depende del crecimiento individual. En las definiciones de Argentina, Bolivia, Brasil y Paraguay el centro del tema es lo individual en lugar de lo social. Hay una clara división entre las definiciones oficiales emitidas por estos gobiernos y el pensamiento académico.

La cultura escrita como práctica social

Al reconceptualizar la cultura escrita como un fenómeno contextualizado y social, los investigadores educativos, antropólogos, sociolingüistas y demás, la han estudiado en una variedad de contextos: en

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

casa, en la escuela, en el trabajo, en la iglesia, en las organizaciones y en la comunidad. Este *corpus* de trabajo ha contribuido a nuestro entendimiento a través de la documentación detallada de cómo se logra y valora la cultura escrita, y cómo se inserta en las comunidades y su lenguaje. Freebody (2008) señala que:

La contribución de los antropólogos de la cultura escrita consiste en la atención que han puesto en documentar los detalles de cómo estos patrones surgen y se diseminan, se valúan y devalúan. Comienzan con la experiencia cotidiana de cómo las personas hacen cosas con los textos, y con todo lo que permanece sin reconocerse, o que no se reconoce en el ámbito de las instituciones públicas modernas. (2008, p.111)

Los trabajos publicados por sociolingüistas como Gumperz (1984, 1986), Duranti (1992) Saville-Troike (1982) ofrecen elementos sustanciales para comprender cómo la lectura y la escritura se logran en un contexto de interacción social. Definen el contexto en términos de la situación de uso, la dinámica interactiva que ocurre entre los participantes dentro de un evento comunicativo determinado. Gumperz (1984, 1986) señala cuidadosamente que los eventos comunicativos no tienen lugar en espacios vacíos de significados culturales y sociales: cada hablante, escritor/lector, aporta su propia visión del mundo, prácticas de lenguaje, historia y experiencia con los otros participantes a un evento comunicativo determinado. Lave y Wenger (1991), McDermott y Tybor (1995), Dyson (1997), Brice Heath (1983) y Street (1993) han contribuido a la noción de contexto al asociarla con el concepto de participación y las distintas formas de intervención en una circunstancia determinada, incluyendo situaciones en las que el aprendizaje se lleva a cabo. A partir de estas dos construcciones teóricas, Kalman (2003, 2005) ha distinguido el acceso a la cultura escrita –que se refiere a las condiciones sociales para su aprendizaje y uso– de la disponibilidad, es decir, la presencia física de materiales de lectura y escritura, así como de infraestructura.

Más allá de las prácticas sociales

En publicaciones recientes varios autores (Brandt y Clinton, 2002; Freebody, 2008; Brice Heath y Street, 2008) han asumido una postura más crítica respecto al estudio de las prácticas de la cultura escrita en contexto. Señalan que el análisis de las mismas debe tomar en cuenta la manera en que las fuerzas políticas e históricas forman la cultura escrita a través de los parámetros que determinan el lenguaje, las modalidades y las normas de uso en distintos campos sociales (Brice Heath y Street, 2008). Brandt y Clinton han argumentado que los lectores y escritores no reinventan, una y otra vez, las prácticas y que tienen vínculos con otros contextos y circunstancias, al tiempo que advierten contra "los límites de lo local" en su teorización. Bartlett y Holland expandieron la noción de práctica social en los estudios de la cultura escrita al analizar el espacio donde la lectura y escritura se logran por medio del concepto de mundos figurados:

> Los mundos figurados invocan, animan, contestan y decretan mediante artefactos, actividades e identidades en la práctica. Los mundos culturales se figuran continuamente en la práctica por medio del uso de artefactos culturales [...]. Estos objetos se construyen como parte de, y en relación con actividades reconocidas. Los artefactos significativos para el mundo de la cultura escrita pueden incluir pizarrones o libros de

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

> texto (en el aula), escalas para evaluar la lectura, letreros en las calles, o ceremonias de firmas (en el espacio público). Estos artefactos "abren" mundos figurados: son el medio a través del cual se evocan los mundos figurados, crecen en lo individual y se desarrollan colectivamente. (Citado en Street, 2008, pp.7-8)

El recuento de Bartlett y Holland respecto a los objetos culturales que forman nuestros escenarios cotidianos como parte de la identificación de prácticas de cultura escrita, ofrece un camino conceptual para la comprensión del aspecto fenomenológico de los eventos de cultura escrita, es decir, la interacción cara a cara y la acción específica, y sus vínculos con mundos sociales más amplios. Un análisis de la cultura escrita como práctica requiere del entendimiento de los enlaces y mediaciones que podemos observar directamente y sus conexiones con esferas sociales, culturales, económicas e históricas más amplias.

Las actuales discusiones centradas en las consecuencias de la cultura escrita, han contribuido a cuestionar hasta dónde esta puede ser agente de transformación; también han señalado algunas de las restricciones sociales complejas que pueden obstaculizar la participación en contextos sociales (Freebody, 2008; Luke, 1995; Brandt, 2002). A partir del concepto de capital cultural de Bourdieu los investigadores señalan que el cambio social e individual por medio de la cultura escrita y la educación formal depende de la intersección de la lectura y escritura con otras formas de conocimiento cultural, social y económico y relaciones sociales, y no del resultado de una relación directa entre leer y escribir y la movilidad social. Luke (1995, p.23) señala:

El poder, valor y eficiencia de la alfabetización como capital cultural dependen de la disponibilidad de otras formas de campos locales específicos. [...] lo local y lo contextual no son ni totalmente idiosincráticos ni son sitios neutrales para la negociación [...] los sitios locales están plagados de relaciones materiales de capital, sistemas de comunicación e intercambio que puntualizan y moderan las relaciones sociales cotidianas. Esto significa que las corporaciones, la economía, la burocracia estatal, las "profesiones" y demás, son cruciales en limitar y mediar la definición y construcción de cuáles prácticas de cultura escrita contarán, cómo, dónde y para quién lo harán.

Luke afirma, además, que la pobreza, la discriminación y la exclusión sumadas a una falta de conocimiento de las convenciones sociales y procedimientos, así como contar con definiciones estrechas de la cultura escrita, limitan severamente la posibilidad de adquirirla como cultural capital. La cultura escrita es un complejo de prácticas de lenguaje incrustado en las complejidades de la vida social y no una variable independiente, aislada de otros factores económicos, políticos, sociales y culturales (Graff, 2008).

TERMINOLOGÍA, MEDIDA Y APRENDIZAJE DE LA CULTURA ESCRITA

En relación a lo anteriormente expuesto converge una serie de puntos de vista y conceptualizaciones que se encuentra en las discusiones sobre la cultura escrita. Esta sección se concentra en las definiciones y el análisis de conceptos relacionados con la terminología, medida y aprendizaje de la cultura escrita.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Terminología de la cultura escrita

Las referencias hacia la cultura escrita se presentan de distintas formas: como básica, funcional, y como crítica y liberadora. Cada una de estas representaciones incluye consideraciones conceptuales y plantea preguntas diferentes:

- Si la cultura escrita se limita a lo básico, ¿se refiere a la decodificación o a la creación de significado? (Hasan, 1996).
- Si la cultura escrita se define en términos de su funcionalidad, ¿para qué propósito se lee y se escribe? (Levine, 1986).
- Si se considera que la cultura escrita otorga poder, ¿hasta qué punto lo hace? (Baynham, 1995).
- Si se promueve a la cultura escrita como crítica, ¿cómo se relaciona a contextos más amplios al campo social? (Luke, 1995).

La alfabetización ha sido definida simplemente como la adquisición de niveles básicos de lectura y escritura, tales como la habilidad para firmar un documento o técnicas para decodificar y reproducir materiales impresos (Graff, 2008). En su documento "The Nature of Literacy: A Historical Exploration" (publicado por primera vez en 1977), Resnick y Resnick (1988) señalan que "se ha dado una transición importante en las expectativas que conciernen a la cultura escrita". Estos autores también afirman que el alto estándar de cultura escrita es un acontecimiento reciente que ha hecho extensiva a una gran cantidad de población la exigencia de prácticas de cultura escrita que con anterioridad les eran requeridas solo a unos cuantos. La habilidad para leer materiales nuevos, entender, sintetizar y usar información, así como producir documentos escritos, se esperaba solamente de una elite educada (p.190). La meta de la alfabetización universal masiva es, efectivamente, reciente.

Scribner (1988) también observa que muchas sociedades tienden a "dotar de virtudes especiales a quienes leen y escriben": el hacerlo los torna moralmente responsables, espiritualmente enaltecidos, cultos y en un "estado de gracia" (p.77). También señala que estos efectos, atribuidos a la habilidad de leer y escribir que supuestamente engrandece a las personas, suelen recibir una interpretación cognitiva, y por ello se adjudica a dicha capacidad el pensamiento concreto; de manera inversa se adjudican al analfabetismo las dificultades de aprendizaje. La alfabetización, definida simplemente como las actividades básicas de decodificar la letra, se vincula con categorías morales e intelectuales enaltecidas (Graff, 2008).

El alfabetismo funcional se relaciona con el uso de capacidades en la vida diaria (Scribner, 1988). La historia del alfabetismo funcional es relativamente bien conocida en la literatura: el término se acuñó durante la Segunda Guerra Mundial y su uso se atribuye al ejército norteamericano para señalar la habilidad de un soldado para leer y seguir órdenes sencillas (Levine, 1986). En 1956, Gray (en Harris y Hodges, 1995, p. 90) definió la noción de alfabetismo funcional como "El conocimiento y las capacidades de lectura que posibilitan que una persona participe en todas aquellas actividades en las que el uso de la alfabetización se asume como normal en su cultura o

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

grupo". El término fue rápidamente asociado con las economías en desarrollo del tercer mundo (Vincent, 2000) para señalar los niveles mínimos necesarios para oportunidades de empleo y desarrollo, y nunca ha perdido su connotación de ser una habilidad poco diestra (Levine, 1986). Incluso ha sido vinculada en repetidas ocasiones con una educación de cuarto o quinto grado.

Mientras el alfabetismo funcional enfatiza la adaptación de individuos a las exigencias sociales (Scribner, 1988), la cultura escrita, en tanto herramienta de emancipación, es un punto de vista que insiste en el uso de la lectura y escritura como medio para entender las relaciones sociales que constituyen el mundo social. Esta noción, atribuida al educador brasileño Paulo Freire (1970), ve en la educación en general, y en la lectura y escritura en particular, una forma de "leer el mundo". La agenda educativa de Freire incluía enseñar a otros a entender las relaciones de poder de su mundo, cómo participar en ellas y, sobre todo, cómo transformarlas por medio de acción social y política.

La cultura escrita crítica parte de estas nociones y las extiende para el escrutinio analítico de las lecturas y escrituras. Freebody (2008, p.107) apunta que:

Las sociedades avanzan rumbo a lo convergente en las prácticas interpretativas de sus integrantes [...]. Controlan la interpretación y aseguran el hecho de su determinación y sus contenidos particulares, es entonces un proyecto político que conecta profundamente lo individual con los intereses públicos. Una preocupación central de la educación en la cultura escrita crítica es interrumpir y darle nombre a ese proyecto, encontrando maneras de enseñar cómo lograr una apreciación ideológica productiva de la organización social, la conducta humana y el lenguaje.

La inclusión de "interrumpir y nombrar" un proyecto político en marcha es asumir una posición de reto frente a las agendas políticas poderosas. Cada una de las posturas anteriores, así como el enfoque y la complejidad que se le atribuye a la cultura escrita, tiene implicaciones al momento de conceptualizar lo que significan leer y escribir, y cómo se aprende. También se ha señalado que términos como "analfabeto" (que no sabe leer y escribir), "ágrafo" (hablante de una lengua que no tiene escritura), "semi alfabetizado" (casi alfabetizado), y "alfabetizado" (lector y escritor) son las maneras en que aquellos que saben leer y escribir representan a aquellos que no, de acuerdo con sus estándares particulares (Mace, 1992).

De acuerdo con Vincent (2000), la primera estadística que tomaba en cuenta los niveles de alfabetización surgió con la creciente presencia del sistema público de correos en el siglo XIX. La Unión Postal Universal, organización responsable del primer servicio internacional de correos, asumió el compromiso no sólo de coordinar un uso de la escritura sino de hacer un recuento de esta actividad. La primera edición del *Union Postale*, diario de la organización, revelaba el sistema mediante el cual las estadísticas serían recolectadas, y estableció el estándar que seguirían los "estados asociados" (p. 3). Desde entonces, otras muestras del uso y competencia en el lenguaje escrito han sido la base de las estadísticas de los niveles de alfabetización: firmas en documentos oficiales como actas de matrimonio y nacimiento, grados de escolaridad y los resultados de exámenes estandarizados para niños han sido tomados en cuenta y comparados con otros indicadores de desarrollo social. No obstante, Vincent (2000) resalta que:

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

> [...] el conteo de lectura y escritura fue fundado sobre un acto de discriminación. Una práctica social fue abstraída del patrón de vida en el que estaba inmersa para ser aun más simplificada con la finalidad de convertirla en un valor fundamental. La cultura escrita fue liberada del cúmulo de objetos mediante los cuales los individuos se comunican entre sí; y mediante tablas y gráficas, fue representada como un problema moral, social y político.

Medición de la cultura escrita

En los censos la alfabetización en una sociedad determinada, se concibe implícitamente como la suma de las "habilidades" de lectura y escritura de cada uno de sus miembros, y se promueve como índice del desarrollo. Como consecuencia, medir la alfabetización "objetivamente" se ofrece como una forma de atribuir la marginación a las capacidades y desempeño individuales en vez de imputarla a fenómenos sociales de mayores dimensiones. No es sorprendente que estas evaluaciones estén dirigidas específica, si no es que exclusivamente, hacia aquellas naciones donde abunda la pobreza. La reciente iniciativa de Literacy Assessment and Monitoring Program (LAMP) ofrece un ejemplo de lo anterior. Sus metas incluyen medir la alfabetización en países en vías de desarrollo mediante la identificación de capacidades de lectura y escritura en adultos y jóvenes en situaciones de pobreza. Sus preguntas principales incluyen formulaciones como:

- ¿Qué sabemos sobre la cultura escrita en países en vías de desarrollo?
- ¿Cuáles individuos tienen qué niveles de alfabetización?
- ¿Cómo ayudan distintos tipos de datos para dirigir mejor los proyectos relacionados con la cultura escrita y monitorear la situación global?[4]

[4] LAMP identifica cinco niveles de alfabetización entre los individuos, cada uno de los cuales es indicativo de:
- Nivel 1: personas que tienen habilidades muy pobres y no pueden, por ejemplo, determinar la dosis correcta de medicina para administrar a un niño leyendo el prospecto de un producto.
- Nivel 2: quienes son capaces de interactuar con material de lectura sencillo y tareas no demasiado complejas, es decir que leen pero dan cuenta de ello de manera muy pobre. Pueden haber desarrollado habilidades de adaptación para manejar las demandas diarias de alfabetización pero se les dificulta enfrentar nuevos retos como, por ejemplo, la adquisición de habilidades para el trabajo.
- Nivel 3: personas que poseen un mínimo recomendable de competencias para adaptarse a las demandas de la vida diaria y el trabajo en una sociedad compleja. Este nivel de habilidad, en el que existe la capacidad de integrar varias fuentes de la información y de solucionar problemas más complicados, es requerido generalmente para terminar con éxito la educación media y media superior y para entrar a la universidad.
- Niveles 4 y 5: quienes demuestran fluidez en la habilidad de procesar información de alta complejidad.

UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS (2005): Literacy Assessment and Monitoring Program (LAMP). Disponible en: <http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/LAMP/ LAMP_EN_2005.pdf>.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

La noción de habilidad en esta evaluación se concibe como la capacidad aislada para reconocer números, letras y palabras, así como decodificar al instante, leer oraciones sencillas con precisión y entender pasajes cortos. El énfasis está en la capacidad de los individuos para leer y escribir, vinculada a nociones escolares de la lectura y a habilidades descontextualizadas para procesar y producir un texto escrito.

Sin embargo, desde una visión social de la alfabetización se trata de entender la cultura escrita de una sociedad con otros criterios. Desde este punto de vista una pregunta importante es: ¿Cuál es el impacto de los lectores y escritores en un contexto donde la cultura escrita es escasa? Los estudios actuales sobre las prácticas de cultura escrita ofrecen herramientas conceptuales para entender las complejidades del uso de lenguaje escrito en contextos no letrados. En comunidades donde las oportunidades para leer y escribir son pocas, aquellos que leen y escriben son agentes de cultura escrita importantes para sus conocidos y familiares, al servir como un vínculo entre las demandas de lectura y escritura de la sociedad y el uso individual de un texto escrito. Recientemente el economista S. Subramanian inició un documento afirmando:

La alfabetización, en este punto de vista, se parece a un bien público: los integrantes de un hogar que saben leer y escribir son percibidos como aquellos que tienen un beneficio externo, por encima de aquellos integrantes que son analfabetos. Como consecuencia, la alfabetización efectiva es más grande de lo que resultaría de un recuento directo de aquellos que saben leer y escribir (Subramanian, 2006).

Los integrantes de la comunidad con mayor conocimiento de la lengua escrita, quienes tienen la importante labor de mediar la cultura escrita para otros, con frecuencia enseñan a sus vecinos y amigos a leer y escribir en el proceso de ayudarlos a satisfacer necesidades escritas y de lectura específicas.

Freebody (2008, p.109) destaca que el énfasis en el papel de los mediadores y la interacción en el aprendizaje de la lectura y escritura

> [...] se opone directamente al énfasis cognitivista de las estrategias individuales de lectura y escritura, al énfasis psicométrico de la medición de las habilidades cuantificables de lectura y escritura, y a las visiones lingüísticas que se limitan a los aspectos gramaticales en el manejo y producción de textos.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Aprendizaje de la cultura escrita

Las nociones básicas de la cultura escrita, limitadas a los textos simples o mensajes escritos, implican el aprendizaje del código sonido-letra normalmente en términos de ejercicios mecánicos, copiado, dictado y otros medios de aprendizaje rutinario. No obstante, se ha demostrado con amplia evidencia empírica que entender lo que ha sido llamado principio alfabético es un proceso de construcción del conocimiento que tiene varias etapas de desarrollo (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Un punto de vista más complejo sobre lo que significa ser letrado se refiere a la posibilidad de usar el lenguaje escrito para participar en el mundo social. Así, ser letrado implica aprender

cómo se usa deliberadamente el lenguaje escrito (géneros textuales, significados, discursos, palabras y letras) para participar en interacciones culturales valoradas y como forma de relacionarse con otros (Dyson, 1997; Brice Heath, 1983).

Las perspectivas socioculturales del aprendizaje miran a la comunidad y las situaciones colectivas para entender las oportunidades y los contextos para el aprendizaje de la cultura escrita. Esta postura conceptual busca el aprendizaje al exterior del individuo y lo ubica en espacios sociales donde los participantes comparten su conocimiento y pensamiento a través de la interacción (John-Steiner y Meehan, 2000). Una figura importante en la comunidad es el mediador de cultura escrita. Profesionales como los escribanos públicos, los abogados o los contadores se ganan la vida negociando los documentos escritos para los demás. A través de redes de apoyo, conformadas por proveedores de servicios (trabajadores de salud, bibliotecarios y mercaderes), familiares, amigos y vecinos, los mediadores informales de la cultura escrita ayudan a los demás a lograr el aprendizaje de la lectura y escritura en una variedad de contextos y para propósitos múltiples.

Una preocupación central para comprender la cultura escrita desde una perspectiva social es entender cómo los lectores y escritores potenciales obtienen el acceso al conocimiento y saber de sus mediadores. El acceso a la cultura escrita, según lo define Kalman (2003, 2005), sólo es posible mediante la interacción con otros –nombrados en la bibliografía especializada como maestros, expertos, facilitadores o patrocinadores de cultura escrita (Freire, 1970; Brandt y Clinton, 2002; Kalman, 2004)– en torno a discursos poderosos y prácticas de cultura escrita que conducen a la comprensión y respuesta a los mismos (Bakhtin, 1981). Los lectores y escritores demuestran a otros cómo interpretar y usar los textos, a cómo leer el mundo con la experiencia personal y los textos como referencia, y cómo la cultura escrita puede lograr un lugar en la vida personal y social (Brice Heath y Mangiola, 1991).

Desde mediados de los ochenta los estudios etnográficos revelan que las diferencias entre el uso de la lectura y escritura existen debido a la variedad de propósitos que tienen los usuarios del lenguaje escrito en el momento de leer y escribir, lo que esperan lograr mediante la cultura escrita, su posición respecto a otros lectores y escritores, su lugar en el mundo social, su vínculo con las instituciones formales e informales, y las ideas y significados que dirigen su participación. Recapitulando a partir de la noción de práctica utilizada antes, este concepto contempla los usos sociales de la lectura y escritura (las habilidades, tecnología y conocimiento necesarios para leer y escribir), así como las ideas que las personas tienen acerca de sus prácticas (Barton e Ivanic, 1991; Besnier, 1995; Canieso-Doronila, 1996; Ferdman, 1994; Kalman, 1999; Moss, 1994; Scribner y Cole, 1981; Street, 1993; Stromquist, 1997; Wagner, 1993). Otros estudios también han demostrado que el acceso a la cultura escrita está permeado por relaciones de poder que determinan quién lee y escribe, qué lee y escribe, quién toma estas decisiones, quién establece las convenciones que gobiernan el lenguaje escrito y quién ejerce el poder a través de él.

Desde esta perspectiva aprender a leer y escribir va más allá de la adquisición mecánica del código escrito. Requiere de la oportunidad de interactuar con otros lectores y escritores, de platicar sobre textos escritos, de insertar su uso en situaciones y contextos múltiples, y usar el lenguaje con fines propios para entender su relación con procesos y configuraciones históricas y políticas. Sobre

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

todo, exige el acceso a discursos sociales, representaciones de significado y formas de significar, y de diseñar respuestas apropiadas (Gee, 1996; Kress, 2003; Brice Heath y Street, 2008).

Gee (1996) llama "discursos secundarios" a aquellos discursos aprendidos en redes sociales más allá de la familia y comenta que:

> [...] añaden y extienden el uso del lenguaje, valores y actitudes que adquirimos como parte del discurso primario aprendido en nuestras familias. Pueden ser más o menos compatibles ("en palabras, hechos, y valores") con nuestras prácticas de lenguaje existentes, e involucran usos del lenguaje, ya sean escritos u orales, o ambos, además de formas de pensar, valorar, y comportarse que van más allá de nuestros usos del lenguaje en nuestro discurso primario. (p. 142)

Las discusiones actuales sobre el aprendizaje de la cultura escrita también abarcan cuestiones relacionadas con la identidad y parte de este proceso implica la construcción de la misma, de tal forma que uno se considere a sí mismo como un lector y escritor, un participante autorizado en las interacciones sociales por medio de la escritura (Kalman, 2005; Street, 2008). Gee explica que:

> Sin embargo, el punto clave de los discursos secundarios es que involucran, por definición, la interacción con personas fuera de nuestras esferas cotidianas de confianza, personas con quien uno no puede asumir grandes cantidades de conocimiento compartido y experiencia, o involucran interacciones "formales", es decir, asumiendo una identidad que trasciende la familia o el grupo de socialización primario. (p. 143)

Esto puede implicar participar en eventos con otros que leen y escriben mejor que uno. Debido al alto prestigio otorgado a las culturas escritas dominantes en muchas sociedades contemporáneas, leer y escribir con otros puede convertirse en una experiencia arriesgada y amenazante. Los juicios emitidos sobre las diferentes maneras de leer y escribir se pueden extender simultáneamente hacia la persona que está leyendo y escribiendo.

NUEVAS ALFABETIZACIONES

Ninguna discusión sobre las conceptualizaciones actuales acerca de la cultura escrita estaría completa si no mencionara el tema de la tecnología. El uso continuo y la distribución de la conectividad, computadoras y otros ambientes digitales, ha aumentado la reflexión sobre "alfabetización tecnológica", ya que el término en sí no es claro y ha sido definido de distintas formas. Lankshear y Knobel (1997) señalan que en un sentido estricto todas las culturas escritas son tecnológicas, ya que los sistemas de escritura, implementos de escritura, imprentas, fotocopiadoras y demás, son tecnologías. Sin embargo, también mencionan que la noción de "alfabetización tecnológica":

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

> [...] surge del hecho de que las tecnologías que forman parte de las prácticas de cultura escrita convencionales o "normales" se han vuelto invisibles como resultado de "estar siempre" en nuestra práctica [...] las damos por hecho y no resaltan como tecnologías. (p.139)

La alfabetización tecnológica tiende a referirse a los ambientes de alfabetización digital, como computadoras, agendas electrónicas o sistemas GPS, entre otros. Bigum y Green (citados por Lankshear y Knobel, pp.139-140) distinguen cuatro definiciones para el concepto:

- Tecnología para la alfabetización: aplicar las tecnologías de la información y comunicación (TIC) a la enseñanza de la cultura y escritura.
- Alfabetización para la tecnología: la habilidad para operar tecnología por medio de prácticas de alfabetización (leer un manual o, por ejemplo, pedir información al "soporte técnico").
- La alfabetización como tecnología: el reconocimiento de herramientas y técnicas históricamente desarrolladas para lograr el aprendizaje de la lectura y escritura.
- Tecnología como alfabetización: conocimiento y uso de la tecnología.

Otra discusión importante se refiere al tipo de alfabetización que se promueve o logra cuando se usa la tecnología. Este tema está relacionado con la revisión previa de la alfabetización básica, funcional, de emancipación y crítica. El propósito del uso de la tecnología no es inherente al equipo en sí, sino a los lectores y escritores que están frente a la pantalla o aquellos responsables de la creación de textos digitales. Algunos programas educativos, por ejemplo, usan la computadora simplemente para distribuir materiales, como depósito de textos, y los aprendices simplemente realizan con un teclado, ejercicios similares a los que harían con pluma y papel. Sin embargo, otros educadores aprovechan las capacidades dinámicas de la computadora para crear despliegues multimodales que van más allá de lo que permite la representación en una página inerte, como por ejemplo un modelo dinámico de figuras geométricas. Para trascender un recuento ingenuo de la alfabetización tecnológica entendida como cualquier cosa que utiliza una computadora (o algo similar) es fundamental la apreciación de los propósitos y las prácticas (Lankshear, 1997).

Otra aproximación al tema de la tecnología son las llamadas *new literacies* ("nuevas alfabetizaciones") (Street, 2008). Esta forma de conceptualizar el auge del uso de las TIC aborda la tecnología desde la perspectiva de su inserción en configuraciones sociales, en relaciones de poder asimétricas y el potencial que ofrecen como espacio para la representación y expresión de significados. Kress (2003) ha descrito el cambio de lógica de textos escritos a multimodales comúnmente ubicados en ambientes digitales: la escritura es gobernada por una representación lineal del significado mientras que la imagen se rige por la representación simultánea del significado. Esto implica que entender un texto en papel o pantalla, incluso cuando tiene ilustraciones, es muy diferente a la creación de significado a partir de representaciones multimodales de imagen, sonido, texto y movimiento que se encuentran regularmente en espacios digitales.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Los investigadores se hacen preguntas importantes acerca de lo que significa ser alfabetizado en la era de la multimodalidad, internet y la interconectividad (Gee, 2004; Kress, 2003; Lankshear y Knobel, 1997; Luke, 2003; Luke y Carrington, 2002; Street, 2003, 2008). Acorde con los rápidos cambios que se están dando, Kress (2003) señala que la capacidad para diseñar (o crear, transformar, cuestionar) es:

> [...] el hecho fundamental de la vida social y económica contemporánea [...] en la comunicación multimodal, el concepto de diseño es condición sine qua non de la práctica informada, reflexiva y productiva. (p. 51)

Esta transición plantea preguntas importantes para la educación como las que recientemente señaló Allan Luke (2003):

> ¿Cómo se redefinirán las prácticas de cultura escrita, no solo en el auge de las tecnologías, sino también en las emergentes y combinadas formas de identidad social, trabajo, vida cívica e institucional, así como la redistribución de riqueza y poder que acompañan a la globalización económica y cultural? (p. 133)

Una última consideración para pensar en las nuevas culturas escritas tiene que ver con las relaciones sociales potenciales que se crean a partir de espacios conectados por medio de la tecnología. Gee (2004) utiliza el término "espacio de afinidad" para describir sitios:

> [...] donde las personas se pueden afiliar con otras principalmente a partir de actividades en común, intereses, metas, razas no compartidas, clase, cultura, grupos étnicos o género. Tienen afinidades hacia un interés común o una empresa [...] muchos sitios web y publicaciones [...] crean espacios sociales donde las personas pueden, en el grado que deseen, bajo o alto, afiliarse con otros y adquirir conocimiento que se distribuye y dispersa a través de muchas personas diferentes, sitios de Internet y modalidades. (p. 73)

Al igual que el concepto de diseño que implica crear algo para una circunstancia determinada, con recursos específicos, fines e intereses, la noción de espacio de afinidad ofrece conocimiento bajo demanda y contextualizado en espacios interactivos. Estos tipos de actividades ofrecen nuevas oportunidades para el aprendizaje y el conocimiento más allá de los confines de lo que actualmente conocemos como educación formal (Gee, 2004).

IMPLICACIONES: CERRAR LA BRECHA ENTRE LA PRÁCTICA Y LA TEORÍA

En este recuento breve de temas conceptuales se ha enfatizado la tendencia teórica hacia la expansión y cuestionamiento de las nociones relativas a la cultura escrita. Una vez reducida a una habilidad mecánica, leer y escribir son el centro de complejas elaboraciones teóricas. A manera de

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

conclusión me gustaría sugerir cómo la educación y las prácticas políticas pueden beneficiarse de las consideraciones previamente presentadas.

Durante varias décadas se asumió que la cultura escrita y la educación contribuirían al desarrollo económico, al proceso de democratización y participación política, además de tener un efecto profundo en la vida de las personas. Pero las discusiones acerca de la cultura escrita presentadas en este artículo han demostrado que la misma no es una variable autónoma, ni independiente, o un factor causal del desarrollo por sí sola. Lo que muestran la investigación y la teoría, por otro lado, es que la cultura escrita está profundamente arraigada en otras dimensiones de la vida social. Sus efectos son más limitados y los cambios significantes en las condiciones de vida de las poblaciones marginadas requieren de medidas políticas y económicas en una escala distinta. Sin embargo, lo que la educación y la cultura escrita pueden ofrecer son nuevas opciones culturales, como el acceso al conocimiento y al saber hacer previamente desconocidos, así como la expansión de entendimientos existentes.

Otra implicación es la complejidad del aprendizaje de la cultura escrita y la relación entre el contexto social para el uso de la lectura y escritura y la apropiación de la cultura escrita. Aprendemos el lenguaje que nos rodea, incluido el lenguaje escrito y sus usos. Por esta razón, aprender a leer y escribir es también una cuestión de conexión humana. Depende de la interacción con otros lectores y escritores. Nuestro conocimiento acerca de los usos múltiples del lenguaje escrito surge de las oportunidades que tengamos para participar en eventos comunicativos en los cuales se usa la cultura escrita. Además, las prácticas de lectura y escritura siempre ocurren en un contexto de relaciones sociales que, al mismo tiempo permean las maneras en que leemos, escribimos y formamos parte de estas prácticas. Para concretar estos conceptos los creadores de políticas y los educadores tendrán que ir cambiando su enfoque del aprendiz individual y del dominio de capacidades hacia la construcción de una interacción social significante orientada al apoyo del aprendizaje.

Una tercera lección para la educación es que la cultura escrita implica una serie de prácticas sociales complejas e incluye diferentes modos de representación. En la medida en que las TIC estén cada día más presentes, los diseñadores de políticas y programas tendrán que considerar de qué manera van a usar las tecnologías digitales como herramientas para que los alumnos representen su conocimiento, diseñen con fines específicos y expandan sus prácticas y comprensión existentes.

Finalmente, es importante reconocer el renovado interés por la educación de adultos, evidente en el número creciente de reuniones y conferencias mundiales sobre este tema. De estas ha surgido una serie de políticas y lineamientos para los programas de educación dirigido a los jóvenes y adultos marginados, algunos de los cuales son:

- Las acciones de educación deben considerar el contexto en el que los alumnos viven y desarrollan sus actividades diarias.
- El punto de arranque para las intervenciones educativas debe situarse en los conocimientos existentes en el alumno.
- Los proyectos educativos deben reconocer y responder a la heterogeneidad de los alumnos.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

El desarrollo de una comprensión de creciente complejidad de la cultura escrita ofrece indicios sobre cómo generar contenidos y especificidad a propuestas como las anteriores. Esto significa contemplar prácticas de alfabetización local y encontrar formas para ir más allá de lo inmediato. Pero esto no puede ser logrado si las formas vernáculas no son tomadas en cuenta. También es necesario entender cómo el contexto local está inmerso en arreglos sociales más vastos: relaciones de poder asimétricas, instituciones, y configuraciones históricas. Esto es deseable no sólo para promover o estudiar prácticas de alfabetización, también es crucial para la noción de la cultura escrita que articula el desarrollo de programas. Precisamente, debido a que las políticas sirven como guías tienden a ser generales, pero desarrollarlas requiere entender los procesos de alfabetización para lograr un mejor trabajo educativo. Es así como las acciones locales y programas educativos cobran relevancia, pues es ahí en donde las opciones de innovación pueden surgir.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

REFERENCIAS

Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin*. Austin, Texas: University of Austin Press.

Barton, D. (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford y Cambridge: Blackwell.

Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. Londres y Nueva York: Routledge.

Barton, D. e Ivanic, R. (1991). *Writing in the Community*. Londres: Sage.

Baynham, M. (1995). *Literacy Practices. Investigating Literacy in Social Contexts. Literacy Practices*. Londres y Nueva York: Longman.

Bernier, N. (1995). *Literacy, Emotion and Authority. Reading and Writing on a Polynesian Atoll*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brandt, D. y Clinton, K. (2002). The Limits of the Local: Expanding Perspectives on Literacy as a Social Practice. *Journal of Literacy Research*, *(34)* 3, pp. 337-356.

Brice Heath, S. (1983). *Ways with Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brice Heath, S. y Mangiola, L. (1991). *Children of Promise: Literate Activity in Linguistically and Culturally Diverse Classrooms*. NEA School Restructuring Series. Washington DC: National Education Association.

Brice Heath, S. y Street, Brian (2008). On Ethnography. *Approaches to Language and Literacy Research*. National Conference on Research in Language and Literacy (NCRLL), Teachers College Press, Columbia University.

Canieso-Doronila, M. (1996). *Landscapes of literacy: an Ethnographic Study of Functional Literacy in Marginal Philippine Communities*. Hamburgo/Londres: Luzac Oriental/UNESCO Institute for Education.

Duranti, A. y Goodwin, Ch. (eds.) (1992). *Rethinking Context. Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dyson, A. (1997). *Writing Superheroes: Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy*. Londres y Nueva York: Teachers College Press.

Ferdman, B., Weber, R.M. y Ramírez, A. G. (eds.) (1994). *Literacy Across Languages and Cultures*. Albany, Nueva York: State University of New York Press.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. (Literacy before Schooling.)* México, D.F.: Siglo XXI.

Freebody, P. (2008). Critical Literacy Education: On Living with "Innocent Language", en B. V. Street y N. H. Hornberger (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. 2.ª edición, vol. 2. (pp. 107-118). Nueva York: Springer.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México, D.F.: Siglo XXI.

Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology and Discourses. Critical Perspectives on Literacy and Education*. Bristol, Pensilvania: Falmer Press.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Gee, J.P. (2004). *Situated Language and Learning, a Critique of Traditional Schooling.* Londres: Routledge.
Goody, J. y Watt, I. (1968). The Consequences of Literacy, en: J. Goody (ed.) *Literacy in Traditional Societies*. (pp. 27-68).Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press.
Graff, H. (2008). Literacy Myths, en B. V. Street y N. Hornberger (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. 2.ª edición, vol. 2. (pp. 41-52). Nueva York: Springer.
Gumperz, J. (1984). Introduction: Language and the Communication of Social Identity, en J. Gumperz (ed.) *Language and Social Identity.* Cambridge: Cambridge University Press.
Gumperz, J. (ed.) (1986). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Nueva York: Basil Blackwell.
Harris, T. L. y Hodges, R.E. (eds.) (1995). *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing.* Newark, Delaware: International Reading Association.
Hasan, R. (1996). Literacy, Everyday Talk and Society, en R. Hasan y G. Williams (eds.) *Literacy in Society*. Londres y Nueva York: Longman.
Havelock, E. (1988). The Coming of Literate Communication to Western Culture, en E. R. Kintgen, B. M. Kroll y M. Rose (eds.) *Perspectives on Literacy.* (pp. 127-134) .Carbondale y Edwardsville, Illinois: Southern Illinois University Press.
Heath, S. B. (1983). *Ways with Words. Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
John-Steiner, V. y Mehhan, T. M. (2000). Creativity and Collaboration in Knowledge Construction, en C. D. Lee y P. Smagorinsky (eds.) *Vygotskian Perspectives on Literacy Constructing Meaning through Collaborative Inquiry Research*. (pp. 31-50). Cambridge: Cambridge University Press.
Kalman, J. (1993). En búsqueda de una palabra nueva (In Search of a New Word). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, (1)* 23, pp. 87-95.
Kalman, J. (1999). *Writing on the Plaza. The Mediated Literacy Practice of Scribes and Their Clients in Mexico City.* Cresskill, Nueva Jersey: Hampton Press.
Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, (8)* 17, pp. 37-66.
Kalman, J. (2004): *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública, UNESCO Institute for Education (UIE), Siglo XXI.
Kalman, J. (2005). Mothers to Daughters, Pueblo to Ciudad: Women's Identity Shifts in the Construction of a Literate Self, en A. Rogers (ed.) *Urban Literacy. Communication, Identity and Learning in Development Contexts*. (pp. 183- 210) .Hamburgo: Publications and Information Unit, UNESCO Institute of Education.
Kalman, J. (2008). Literacies in Latin America, en B. V. Street y N. Hornberger (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. 2.ª edición, vol. 2. (pp. 321-334). Nueva York: Springer.
Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Londres: Routledge.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Lankshear, C. y Knobel, M. (1997). Literacies, Texts and Difference in the Electronic Age, en C. Lankshear (ed.) *Changing Literacies.* (pp. 133-163). Buckingham y Philadelphia: Open University Press

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge, Reino Unidos: Cambridge University Press.

Levine, K. (1986). *The Social Context of Literacy*. Londres y Nueva York: Routledge/ Kegan Paul.

Luke, A. (1995). When Literacy Might (or not) Make a Difference: Textual Practice and Capital, trabajo presentado en el Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, California: Electronic Data Resources Service (EDRS).

Luke, A. y Carrington, V. (2002). Globalization, Literacy and Curriculum Practice, en R. Fisher, G. Brooks y M. Lewis (eds.) *Raising Standards in Literacy*. (pp. 231-250) .Londres: Routledge,

Luke, A. (2003). Literacy and the Other: A Sociological Approach to Literacy Research and Policy in Multilingual Societies. *Reading Research Quarterly, (1)* 38, pp. 132-141.

Mace, J. (1992). *Talking about Literacy: Principles & Practice of Adult Literacy Education*. Londres y Nueva York: Routledge.

McDermott, R. P. y Tylbor, H. (1995). On the necessity of Collusion in Conversation, en D. Tedlock y B. Manheim (eds.) *The Dialogic Emergence of Culture*. (pp. 218-236). Urbana, Illinois: University of Illinois Press

Masagão Ribeiro, V. (ed.) (2003). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global.

Moss, Beverly (ed.) (1994). *Literacy across Communities*. Cresskill, Nueva Jersey: Hampton Press.

Pattison, R. (1982). *On Literacy. The Politics of the Word from Homer to the Age of Rock.* Oxford, Nueva York, Toronto y Melbourne: Oxford University Press.

Resnick, D. y Resnick, L. (1988). The Nature of Literacy. A Historical Exploration, en E. R. Kintgen, B. M. Kroll y M. ROSE (eds.) *Perspectives on Literacy*. (pp. 190-202). Carbondale y Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Sachs, W. (ed.) (1992). *The Development Dictionary: A Guide to Knowledge as Power.* Londres y Nueva Jersey: Zed Books.

Saville-Troike, M. (1982). *The Ethnography of Communication. An Introduction*. Nueva York: Basil.

Scribner, S. (1988). Literacy in Three Metaphors, en E. R. Kintgen, B. M. Kroll, y M. ROSE (eds.) *Perspectives on Literacy*. (pp. 190-202.) Carbondale y Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.

Street, B. V. (1984). *Literacy in Theory and Practice.* Cambridge, Nueva York, Nueva Rochelle, Melbourne y Sydney: Cambridge University Press.

Street, B. V. (ed.) (1993). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Nueva York, Nueva York: Cambridge University Press.

Street, B. V. (2003). What's "New" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education (CICE), (2)* 5, pp. 77-102.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Street, B. V. (2008). New Literacies, New Times: Developments in Literacy Studies, en B. V. Street y N. H. Hornberger (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. 2.ª edición, vol. 2. (pp. 3-14). Nueva York: Springer.

Stromquist, N. (1997). *Literacy for Citizenship. Gender and Grassroots Dynamics in Brazil.* Albany, Nueva York: State University of New York Press (SUNY Press).

Subramanian, S. (2006). *Externality and Equity in the Measurement of Literacy. Exploring a Link*. Gandhinagar: Madras Institute of Development Studies (MIDS).

Torres, R. M. (2000). Literacy for All. A United Nations Literacy Decade (2003- 2003). UNESCO (ed.).

Vincente, D. (2000). *The Rise of Mass Literacy. Reading and Writing in Modern Europe.* Malden, MA: Blackwell Publishers.

Wagner, D. (1993). *Literacy, Culture and Development: Becoming Literate in Morocco.* Cambridge: Cambridge University Press.

Zavala, V. (2002). *(Des)encuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

ALIANZAS EN FAVOR DE LA CULTURA ESCRITA: EL ACCESO A LA LECTURA Y A LA ESCRITURA A TRAVÉS DE LA MEDIACIÓN[1]

Los Nuevos Estudios de Cultura Escrita (NLS) han contribuido a la comprensión de las diversas y complejas formas en las que la lectura y la escritura tienen lugar en múltiples contextos, y han destacado las prácticas del lenguaje escrito como plural y socialmente situadas. Una de sus contribuciones fundamentales es la identificación de prácticas de lectura y escritura colectivas y la manera en que la interacción de dos o más participantes logra crear cultura escrita (Barton y Hamilton, 1998; Baynham y Masing, 2000; Kalman, 1999; Street, 1995). La noción de aprendizaje a través de la guía de otros más expertos (Vygotsky, 1978), aquellas circunstancias en las que un participante negocia las prácticas de lectura y escritura, el uso del lenguaje y las consecuencias de leer y escribir para otros, se conoce como mediación (Kalman, 1999; Reder, 1999).

Este capítulo se centra en la relación entre los mediadores y los aprendices participantes, a quienes yo me refiero como "aliados en el aprendizaje de la lectura y la escritura", ya que establecen una alianza para trabajar de manera colaborativa hacia el logro de un fin común. En el ejemplo que se analiza a continuación el aprendizaje de un participante para utilizar los nuevos conocimientos y las prácticas de cultura escrita que le proporciona otro participante constituye el elemento fundamental que les permite a ambos lograr su objetivo compartido. Me refiero a los actores o aliados como mediadores y aprendices porque ambos participan en actividades en las que los intermediarios brindan colaboración y orientación a los aprendices, y éstos examinan los tipos de apoyo que les brindan los mediadores. El análisis y los comentarios se basan en la información recabada en cuatro grupos de alfabetización de adultos y en las conversaciones informales que formaron parte de un proyecto más grande. Mis esfuerzos de investigación en el momento en el que se hicieron estas observaciones se centraron en la cultura escrita en la comunidad y en la vida cotidiana. Sin embargo, Carolina, quien era una de las participantes, refirió un importante

[1] Este texto fue originalmente publicado en Kalman, J. (2009). Literacy Partnerships: Access to Reading and Writing through Mediation. En Basu K., B. Maddox & A. Robinson-Pant. (eds.) *Interdisciplinary Approaches to Literacy and Development*. Pp. 165-178 London: Routledge. N. de la E.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

episodio sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura en su vida que invita a la reflexión y merece ser tomado en cuenta (Kalman, 2003).

En trabajos recientes la mediación se ha discutido en términos de mediación social, lingüística y del discurso. Cada una de ellas está centrada en las prácticas de los mediadores en términos de sus roles sociales, su trabajo lingüístico para llenar los vacíos en el conocimiento y el uso del lenguaje, y su habilidad para negociar discursos vernáculos y dominantes (Baynham y Masing, 2000). Otros estudios han enfatizado cómo se organizan las actividades mediadas, las maneras tan diferentes en las que la familia y los miembros de la comunidad negocian el uso del lenguaje dominante en entornos multilingües, y el funcionamiento de la mediación formal e informal (Ede, 1990; Kalman, 1999; Mace, 2002; Martin-Jones and Jones, 2000; Reder, 1999).

Si bien la escuela es la institución diseñada para la propagación de la cultura escrita impresa y la transmisión de conocimientos enciclopédicos (Luke y Carrington, 2002) y desempeña un papel importante en el desarrollo de las nuevas generaciones de lectores y escritores, a menudo la difusión de las prácticas del lenguaje escrito ocurre en el contexto del trabajo, de la organización política, del culto o de la asistencia sanitaria. Autores como Barbara Kingsolver, Frank Mccourt, Keith Gilyard y F. Nyi Akinasso han narrado sus experiencias o las experiencias de otros que se han alfabetizado en el contexto de la vida cotidiana y la lucha. En cada uno de estos casos han señalado que otras personas desempeñaron un papel importante en su proceso de alfabetización.[2] Recientemente, Alan Rogers (2008) observó que el énfasis en el aprendizaje escolar tiende a degradar el valor del aprendizaje informal e ignora su existencia. Citando a Fowler y Mace, agrega que si simplemente nos imaginamos el aprendizaje como algo que sucede en el aula, entonces veremos a muchas de las personas que aprenden a leer y a escribir como malos estudiantes; pero si la vemos [la cultura escrita] ligada a la actividad social, vemos algo diferente. (Rogers, 2008: 135)

En este capítulo busco extender la investigación anterior, centrando la discusión en lo que hacen los mediadores en el contexto para facilitar el acceso de sus aliados-aprendices al conocimiento de la cultura escrita y a saber hacer. Específicamente, analizo cómo el personal médico (particularmente las enfermeras) en un hospital —es decir, en una institución de salud formal— incluye a una joven madre en el cuidado de su hijo enfermo y la ayuda a aprender procedimientos importantes y a comprender la información relacionada con la condición de su hijo. En contraste con otros relatos sobre las experiencias de algunas personas en las grandes instituciones sociales (Luke, 1995), en este caso, la madre no describe sus interacciones con el personal del hospital como de controversia, sino por el contrario, como de naturaleza armoniosa.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

[2] Los otros alfabetizados sirvieron de acompañantes a través de los diferentes mundos discursivos: Kingsolver le dio seguimiento a la apropiación de la lectura y la escritura entre las esposas de los trabajadores del carbón durante una larga huelga, McCourt narra sus experiencias de cuando era un joven empobrecido que ayudaba en una biblioteca, Gilyard discute cómo encontrar su propia voz en los usos de un lenguaje que con el que no está familiarizado, y Akinasso describe su transformación en el proceso de trasladarse de una cultura gráfica a una cultura literaria.

LA MEDIACIÓN COMO CONTEXTO PARA EL APRENDIZAJE DE LA CULTURA ESCRITA

Una pregunta importante que se analiza en este capítulo es lo que hacen los mediadores para ayudar a otros a aprender a leer y a escribir. A través del ejemplo que sigue, analizo algunas de las formas en las que los mediadores construyeron un contexto para aprender a leer y a escribir y brindaron apoyo continuo para el aprendizaje. En primer lugar, se debe tener en cuenta que el propósito de los encuentros de Carolina con los médicos y las enfermeras no era aprender a leer y a escribir, sino cuidar a su hijo. La situación médica extrema de su pequeño infante la impulsó a ingresar en redes sociales nuevas y por medio de la participación en eventos significativos interactuó con otros lectores y escritores.

A través de su interacción con el personal del hospital surgieron espacios sociales para Carolina en donde la mayoría de las enfermeras, así como los médicos, mediaron el conocimiento e incluso en algunos momentos los usos que le daba a la lectura y la escritura. Trabajaron juntos para hacer algo importante: cuidar de un niño muy enfermo. Una de las características de su contacto con la comunidad médica fue su frecuencia e intensidad. A través del tiempo tuvo numerosos encuentros con ellos. Su mediación y el aprendizaje producto del mismo fueron el resultado de múltiples eventos en los que las enfermeras trabajaron para mostrarle a Carolina los procedimientos y las prácticas que necesitaba conocer. En sus relatos Carolina no dice con precisión cuánto tiempo estuvo involucrada con las enfermeras y los médicos, aunque todo parece indicar que le brindaron atención y colaboraron con ella durante varios años. Su hijo fue diagnosticado a la edad de 3 años y a los 5 todavía estaba utilizando un catéter y le estaban haciendo diálisis. El niño finalmente recibió un trasplante de riñón, pero después su madre continuó asistiendo al hospital durante algún tiempo mientras él estaba en la fase de recuperación. Tampoco dice con qué frecuencia iba al hospital, pero sí menciona que durante tres años pudo mantener un trabajo como empleada doméstica que tuvo que dejar porque "tenía un hijo muy enfermo y a menudo faltaba al trabajo sin avisarle a la señora, ¿cómo podría? A él le daría otra fiebre y lo tenía que llevar corriendo al hospital."

En México el financiamiento a las instalaciones de salud pública es claramente insuficiente: por ello carecen de suministros, equipos y personal. Es común que los familiares se queden en el hospital y ayuden a atender a los enfermos, les lleven alimentos o los atiendan por la noche, entre otras actividades. Cuando Carolina acompañó a su pequeño hijo en el hospital las enfermeras hicieron todo lo posible para involucrarla en sus cuidados. Fue a través de este contacto que Carolina construyó el significado de los procedimientos, así como el significado alrededor de ellos, los instrumentos, la aritmética y los textos. En esa circunstancia había muchos tipos de textos, de equipos médicos y de tratamientos. En en el proceso de leer y escribir juntos, medir la producción de orina o suministrarle los medicamentos a su hijo, las enfermeras favorecieron su incursión en el discurso médico, en la terminología, el conocimiento especializado y el saber hacer. A través de sus esfuerzos compartidos las enfermeras crearon para Carolina una puerta al conocimiento y a las prácticas que ella necesitaba. En su participación ella se convirtió en un "individuo agente... que [no] simplemente internaliza y se apropia de las consecuencias de las actividades en el plano

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

social. [Ella] reestructura activamente [su] conocimiento tanto [con los otros] como con [ella misma]" (Steiner, 2000: 35). Esto se logra a través de su participación activa en una amplia gama de actividades.

"APRENDES HACIÉNDOLO": CAROLINA Y EL PERSONAL MÉDICO

Carolina pertenece a una comunidad marginada en donde el empleo es escaso, los recursos son pocos y la vida cotidiana implica una lucha constante. De niña terminó el segundo grado de primaria con gran dificultad. Su familia se mudaba continuamente de un barrio a otro en la Ciudad de México conforme su padre iba detrás de las oportunidades de remuneración. Esto implicó que varias veces la sacaran de la escuela sin que pudiera terminar su grado escolar. En México no se puede inscribir en la escuela a un menor a la mitad del año, y es por esa razón que rápidamente se atrasó. Carolina comenzó el primer grado varios años seguidos antes de que pudiera terminarlo. Después del segundo grado no regresó a la escuela por un par de años, y sólo durante un breve período de estabilidad familiar pudo completar un tercer grado de educación. Una vez más tuvo que abandonar la escuela para ayudar en los cuidados de su madre, quien estaba postrada en cama por un embarazo difícil. Más adelante, volvió a tratar de terminar su educación básica, inscribiéndose en la escuela nocturna; pero debido a las obligaciones familiares tampoco pudo asistir regularmente. A los 14 años intentó capacitarse para ser ayudante de enfermera a través de un programa de educación vocacional, pero lo abandonó después de haber asistido solamente durante un mes.

Carolina se casó a los 16 años y tuvo un bebé justo antes de su primer aniversario. Tres años después llegó un segundo hijo y luego un tercero, Jorge. A la edad de 3 años, Jorge estaba continuamente enfermo de fiebres e infecciones urinarias. De pronto Carolina tuvo que asistir al Centro Médico, en la Ciudad de México, una gran instalación de salud pública. Su hijo fue diagnosticado con insuficiencia renal y se convirtió en candidato para un trasplante.

En el hospital, las enfermeras le enseñaron a Carolina en qué consistía la enfermedad de su hijo. Cierto día comentó que

> nuestros riñones producen sangre [limpia], pero Jorge fue diagnosticado con insuficiencia renal crónica, no estaba produciendo sangre. Dos veces a la semana tenía que inyectarle eritroproyectin para que produjera la sangre que necesitaba. Las enfermeras me dieron un frasco sellado y lo llevé a casa en hielo. No podía estar en el sol. Tan pronto como llegué aquí lo puse en el refrigerador.

Las enfermeras le enseñaron a Carolina cómo cuidar a su hijo. Mientras esperaba el trasplante Jorge fue puesto en diálisis. Comprendió entonces que la sangre de Jorge era tóxica para él, y que sin diálisis moriría. Aprendió a cambiar las bolsas de la diálisis:

> Me enseñaron a inyectar medicamentos en la bolsa de la diálisis sin contaminarla. Hay que tener cuidado porque si la rozas con algo se contamina y tienes que empezar de nuevo, tirar todo y sellarlo. Te tienes que

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

> poner una gorra y un cubre bocas. Las enfermeras me enseñaron todo esto. Me decían: "Trae un cuaderno", y eso es lo que pasó. Me enseñaron mucho, me enseñaron a hacer diálisis, a medir los medicamentos, a hacer diferentes tipos de mediciones, a usar una jeringa... Me preguntaba, "¿qué pasa si me olvido?" Pero aprendes haciendo las cosas, porque si solamente ves, se te olvida.

También aprendió aspectos específicos del discurso médico, los que utilizaban las enfermeras para explicarle la condición de su hijo, los procedimientos de atención y los riesgos para la salud. Lo que Carolina aprendió a leer y a escribir estaba directamente relacionado con el conocimiento que las enfermeras compartían con ella. Los temas de sus conversaciones eran la higiene, los medicamentos, la prevención de infecciones, etc. Carolina participaba a través del lenguaje oral y escrito, les hacía preguntas a las enfermeras, leía instrumentos y medicamentos, tomaba notas y anotaba las instrucciones en su cuaderno.

Las enfermeras le enseñaron a Carolina cómo medir e introducir los medicamentos apropiados en la máquina de diálisis, y cómo registrar e interpretar la cantidad de orina que producía Jorge. Para que ella pudiera administrarle los medicamentos las enfermeras le enseñaron a usar una jeringa: "ves, una jeringa tiene medidas". Jorge ingresó a un ensayo clínico con una gran compañía farmacéutica y las enfermeras le enseñaron a usar lo que Carolina llama "un sistema de diálisis ambulatorio... Con este sistema, ellos [los pacientes] siempre tienen una sonda puesta [conectada a una bolsa]. Con este sistema tiras todo, la bolsa, el cordón, la gorra, todo".

Después del trasplante, la madre explicó que los médicos deprimieron el sistema inmunológico de su hijo porque el nuevo riñón era un "cuerpo extraño" para Jorge y tuvieron que darle medicamentos para evitar que lo "rechazara", ya que si "Jorge lo rechazaba, tendría síntomas claros, y entraría en shock". Por lo tanto, las enfermeras le enseñaron a Carolina a leer un termómetro.

> Al principio, cuando me preguntaban cómo estaba Jorge, yo respondía que pensaba que había tenido fiebre. Sin embargo, las enfermeras querían saber qué tan alta había sido. Me decían: "Tienes que saber qué tan alta es la fiebre. Mira, esto es un termómetro".

En otra ocasión explicó:

> Si los niños tienen convulsiones, sus neuronas se derretirán. Por eso es importante no dejar que sus fiebres suban tanto... Si vas al médico y le dices "Traje a mi hijo porque ayer tuvo fiebre", el médico te preguntará: "¿cómo lo sabes?" y tú le respondes: "lo sentí caliente", pero él quiere saber qué tan caliente.

Enfatizo la frase "las neuronas se derretirán" porque en ella combina un término técnico con una explicación vernácula. Pone un conocimiento sofisticado en un lenguaje que ella entiende y usa. También acepta la diferencia entre que un niño se sienta caliente y medirle la temperatura en términos de la información que proporciona al médico y sus implicaciones, al igual que acepta que la temperatura de un niño a veces desciende con un baño frío o que el "té de manzanilla puede calmar un dolor de estómago. Si esto no funciona, entonces es posible que el niño necesite ser

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

medicado ("es mejor darle el medicamento"). En ambos ha ampliado su conocimiento sobre el cuidado de la salud, combinando formas dominantes de tratamiento con remedios caseros.

Las enfermeras le explicaron a Carolina los conceptos y procedimientos y le demostraron prácticas específicas de lectura y escritura. Le mostraron y le dijeron lo que necesitaba saber: en este particular las enfermeras le demostraron la manera de usar un termómetro, cómo leer las etiquetas de los medicamentos, cómo ubicar la fecha de vencimiento en el paquete de un medicamentos, cómo mantener los registros de la temperatura de su hijo. Este conocimiento está incrustado en diferentes relaciones sociales y afectivas. Carolina dependía de las enfermeras y de los médicos para la supervivencia de su hijo y cooperó voluntariamente siguiendo sus instrucciones y aceptando su guía. La trataron con afecto y utilizaron con ella términos cariñosos como "madre" y "mamacita". Ella reconoció y aceptó su autoridad. De las muchas horas que pasó en el hospital con su hijo, recordó:

> Iba al hospital para perder el miedo, porque realmente tenía miedo, y todavía no se me quita. Jorge contrajo peritonitis y me enseñaron a inyectar los medicamentos directamente en la bolsa [de la solución].... Solía preguntarme, "¿cómo podré llegar a aprenderme todo esto?" Y ellas empezaron a decirme cuánto, hasta dónde debería llegar.

Reconoció que las enfermeras le enseñaron a hacer cosas que nunca había hecho antes y lo asustada que estaba de cometer un error o no saber qué hacer. Su charla está salpicada de términos técnicos, como termómetro, temperatura, eritroproyectina, cuerpo extraño, peritonitis, neurona, rechazo, diálisis. Estas palabras están relacionadas con el discurso de la atención médica y con conocimientos, acciones y procedimientos específicos. También relacionó activamente lo que había aprendido con otros conocimientos. Al referirse a la representación del sistema decimal en el termómetro, lo comparó con una cinta métrica y observó que se trataba de contextos para tomar medidas.

> Tienes que tener cuidado. El médico quiere ser exacto con las temperaturas. Pero como no sabía cómo contarlas [las líneas pequeñas], sólo le decía, "tenía 37 [grados Celsius]". Y entonces el doctor me preguntaba: "¿Llegó a 38?" Pero ahora ya sé. Digo 39.6 porque puedo contar estas pequeñas líneas... hay diez líneas pequeñas.... Es como cuando mides tu cintura, y los trabajadores de la construcción también las usan, y las líneas también están en el "bauma" [baumanómetro]. Ahora sé que 38 significa que hay fiebre.

Aprendió que al igual que una cinta métrica, las jeringas, los termómetros y los baumonómetros también muestran gráficamente las escalas para las mediciones con representación decimal. Pudo identificar temas importantes sobre el cuidado en casa como los horarios de los medicamentos, las dosis y las fechas de vencimiento de las medicinas. Explicó las medidas básicas de higiene, la manera de evitar infecciones, abordó temas de nutrición, e ilustró la manera en la que les hizo preguntas a los médicos y a las enfermeras sobre los problemas de salud y los medicamentos. Por ejemplo, después del trasplante de Jorge, al médico le preocupaba que pudiera contraer una infección secundaria:

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

> El Dr. Trejo me dijo: "Debes cuidar a Jorge porque puede contraer un virus muy fácilmente". Y yo le pregunté por qué, ya que a partir de su trasplante se suponía que ya estaría sano. Él me dijo: "No, las defensas de Jorge están bajas y como tomó tanta medicina se mantendrán bajas".

Las enfermeras anticiparon que Carolina aprendería a cuidar de su hijo: no esperaban que fallara en lo que tenía que hacer. Y ella no las decepcionó. Cuando recuerda cómo lidió con la enfermedad de su hijo, lo resume con "ahora sé", y al decir simplemente "me enseñaron" reconoce el importante papel que las enfermeras desempeñaron en su aprendizaje.

EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO ACCESO

En los últimos años, se han planteado preguntas sobre qué les da a las personas y a las comunidades acceso a la cultura escrita. En la política educativa en México y otros países de América Latina, la cobertura ha sido un tema fundamental: de 1960 a 1990, por ejemplo, la principal política educativa de México estaba centrada en las formas de expandir el sistema escolar, insistiendo en la importancia de "dar acceso a los niños" a la educación. En este contexto, "acceso" significaba tener en un salón de clases un asiento disponible y conseguir que los niños se inscribieran en la escuela y permanecieran allí durante los seis años de instrucción primaria (de Ibarrola, 2006). Fue hasta 1993 que en México se hicieron obligatorios los nueve años de educación básica. Actualmente el promedio nacional de educación está justo por encima de primero de secundaria.

Varios investigadores han criticado esta noción de acceso a la educación formal y argumentan que deberíamos orientar nuestros esfuerzos hacia la identificación de los diferentes procesos que están involucrados en el aprendizaje, la construcción del conocimiento formal y en aprender a leer y a escribir. Un denominador común de estos análisis es la preocupación por volver a escalar las dimensiones sociales necesarias para aprender, como una forma de resaltar los procesos sociales, y de no enfatizar los materiales. David Baker (2004, p.5) ha señalado que en el discurso de las políticas, el acceso se refiere a la "provisión de igualdad de oportunidades" en términos de espacios de aulas, sin tener en cuenta "los aspectos de la enseñanza y el aprendizaje... lo cual parece privilegiar a algunos estudiantes en lugar de a otros". El enfoque de Baker en los aspectos de los intercambios en el aula privilegia los procesos interactivos involucrados en el aprendizaje en el salón de clases: el despliegue de conocimiento, la exploración de su uso y propósito, la construcción de significado para contextos inmediatos y su relevancia para otras situaciones. Su idea de acceso también implica contacto humano, así como conversaciones en marcha y continuas sobre los temas de aprendizaje entre los participantes. Estos mismos procesos también están presentes en contextos extraescolares. La principal diferencia es que, en los contextos cotidianos, más que ser orquestados por un maestro, estos procesos son parte de la práctica situada. Sin embargo, en situaciones de formación de aprendices, el participante más experto puede demostrar deliberadamente diferentes prácticas y conocimientos para un aprendiz (Lave, 1991).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

En mi propio trabajo (Kalman, 2005b), he hecho una distinción entre el acceso y la disponibilidad, utilizando la noción de disponibilidad para señalar los aspectos materiales de la cultura escrita (la presencia física de materiales impresos, tecnologías digitales e infraestructura social para la lectura y la escritura, tales como la oficinas de correos, las bibliotecas, las librerías, los quioscos, los cibercafés, etc.). Por otro lado, utilizo el término acceso para discutir las condiciones sociales necesarias para el aprendizaje de la lectura y la escritura, incluido el papel de los mediadores. Otros (Teal y Sulzby, 1999) también han hecho esta distinción, señalando que el acceso a la lectura de cuentos por parte de los niños pequeños sólo se logra a través de la actividad de lectura, y no por la mera presencia de libros ilustrados.

Brandt y Clinton (2002), Street (2003) y Chainklin (1996) señalan que los objetos, sus significados y la forma en la que se despliegan físicamente, tienen un impacto en los contextos sociales, en el logro de aprender a leer y a escribir, y en la manera en la que los lectores y escritores se posicionan en diferentes contextos. El acomodo de los artefactos, como escritorios, sillas, computadoras; pupitres, butacas o himnarios, son factores que pueden ayudar a los participantes a relacionar un contexto con otro y a dar forma a los tipos de actividades que esperamos encontrar en ciertos espacios sociales. Desde la perspectiva de los NLS, estos espacios y las distribuciones físicas no son autónomos sino que están conectados entre sí a través de acuerdos institucionales, estructuras de poder e historias, ya que sus significados son relevantes en la medida en que la gente los "lee" y los interpreta (Street, 2003).

He sostenido que el acceso implica la oportunidad de participar en eventos significativos y auténticos en los que la lectura y la escritura son esenciales para la participación, y que esto incluye interactuar con otros lectores y escritores. Durante mi trabajo con mujeres en Mixquic, una comunidad en proceso de transición de la vida rural a la urbana (Kalman, 2001, 2003, 200, 2005 a), descubrí que un aspecto único de haber estado ahí era que la compañía regular de otras personas muy alfabetizadas tenía un efecto importante en el interés de las estudiantes por la lectura y la escritura.[3] Invertimos mucho tiempo para conocernos y poder confiar las unas en las otras, leyendo y escribiendo para una variedad de propósitos, y con diferentes enfoques y conocimientos. Esta experiencia privilegió la relación de los lectores y escritores con otras personas alrededor de los textos, más que sobre la relación directa entre los participantes y el lenguaje escrito. Evidentemente, las personas se relacionan con los textos a través de la lectura y la escritura, pero su conocimiento, utilización y competencia para entender, interpretar y producir textos están mediados por otros.

El aprendizaje está influido por la manera en la que los participantes se enfrentan al texto, pero también por la forma en la que se posicionan frente a las otras personas presentes. Esto es cierto ya sea para un profesor, un tutor, o un mediador, un escriba, un miembro de la familia o un amigo. Al final los lectores y los escritores pueden independizarse, pero esto sucede como resultado de su contacto con los otros, a través de la construcción conjunta del conocimiento y de saber

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

[3] Rocío Vargas y Guadalupe Noriega colaboraron como asistentes de investigación en este proyecto y estuvieron presentes en Mixquic en diferentes momentos.

hacer juntos, no mediante e "procesamiento" individual del texto escrito de maneras estrictas y predeterminadas.

EL ACCESO A TRAVÉS DE LA MEDIACIÓN

El estudio de Brandt (1998) sobre la lectura y escritura describe cómo los recién llegados al lenguaje escrito interactúan con lectores y escritores más experimentados para aprender los usos y significados específicos de la lectura y la escritura, uniendo la idea de acceso y mediación. El acceso, como se describió anteriormente, pone el énfasis en el aspecto interactivo del aprendizaje y en los mediadores, a quienes Brandt llama patrocinadores, así como en la manera en la cual quien tiene más experiencia guía al novato a través de los discursos, las prácticas interpretativas y los usos de ciertos textos. El cambio aquí es sobre el aprendizaje y el uso de la lectura y la escritura de forma individual, a la manera en la que las personas que se encuentran en grupos leen y escriben juntas (Barton y Hamilton, 2000; John Steiner, 2000; Papen, 2005). Teal y Szlby destacan que el acceso a la cultura escrita implica algún tipo de mediación, y que determina directamente "las concepciones sobre y las estrategias para... la lectura y la escritura" (1999, p.134).

El caso presentado en este capítulo ilustra la distinción entre acceso y disponibilidad. Carolina aprendió sobre la insuficiencia renal, los medicamentos y la atención a través de la interacción con las enfermeras que le enseñaron a realizar los procedimientos, a leer el termómetro, a tomar la presión arterial, a mantener registros escritos y a leer las instrucciones en las cajas de los medicamentos. Le brindaron acompañamiento las primeras veces que realizó estos procedimientos por su cuenta. Cuando Carolina se fue a su casa estaba sola, pero cuando regresaba al hospital, si lo necesitaba podía hacerles preguntas a las enfermeras o pedirles que le dieran más orientación. A través de estas acciones las enfermeras le mostraron sus conocimientos y su forma de pensar, y le dieron acceso a lo que ella necesitaba saber. En el ámbito hospitalario, los instrumentos y los medicamentos estaban físicamente disponibles, pero fue a través de la colaboración y la mediación que se volvieron accesibles.

Los estudiantes que se exponen a los aspectos más mecánicos y prescriptivos de la lecto-escritura a través de la copia, el dictado y la repetición, se apropian de estas prácticas como una parte esencial de la lectura y la escritura. En cada una de estas tareas el contenido, la forma y el uso de los textos escritos están determinados y administrados por otra persona más poderosa que está integrada en las instituciones formales de educación: el docente, el diseñador de currículo o el autor de un libro de texto. En los usos auténticos de la lectura y la escritura el lector y el escritor participan en la toma de decisiones sobre sus textos, en su postura hacia los lectores potenciales y en el control de sus actividades de lectura y escritura (Baynham y Masing, 2000; Ede y Lundsford, 1990; Kalman, 1996 Mace, 2002; Reder, 1999).

El acceso a la cultura escrita requiere de la interacción con otros en torno a diferentes discursos en los que los textos se discuten de maneras que conducen a entender lo que está escrito, maneras que demuestran cómo interpretarlos y cómo responder a ellos, cómo leer al mundo utilizando

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

la experiencia y los textos como referencia: interacciones que dan a la lectura y a la escritura un lugar en la vida personal y social (Bakhtin, 1981; Brandt, 1998; Freire, 1970; Heathand Mangiola, 1991; Hernández Flores, 2006; Kalman, 2005a). Gee (1996) se refiere a los discursos aprendidos en las redes sociales más allá de la familia como "Discursos secundarios" y señala que "construyen y extienden los usos del lenguaje y los valores, las creencias y las actitudes" adquiridas como parte del discurso primario aprendido en el seno familiar. Pueden ser más o menos compatibles "en palabras, hechos y valores" con nuestras prácticas lingüísticas existentes; e "involucran los usos del lenguaje, ya sea escrito u oral, o ambos, así como las formas de pensar, valorar y comportarse, que van más allá de los usos del lenguaje en nuestro discurso primario" (Gee, 1996, p.142). Parte de este proceso implica la construcción de identidad para que uno se vea a sí mismo como lector y escritor, como un participante legítimo en las interacciones sociales mediadas por la escritura (Kalman, 2005b). Gee continúa explicando que, sin embargo, el punto clave sobre los discursos secundarios es que por definición implican la interacción con quienes no hemos "intimado", con quienes no podemos asumir que tenemos una gran cantidad de conocimientos y experiencias compartidas, o que nuestras relaciones con ellos implican interacciones en las que estamos siendo "formales". En otras palabras, en las que asumimos una identidad que trasciende a la familia o al grupo de socialización primario (1996, p.143). Para la lectura y la escritura esto puede implicar participar en eventos con otros más alfabetizados que nosotros. Debido al valor generalizado e institucionalizado asignado por muchos a la alfabetización, leer y escribir con otros puede convertirse en una circunstancia amenazante. Los juicios que se hacen sobre las diferentes formas de leer y escribir pueden extenderse también a la persona que lee o escribe. Si bien el argumento de Gee sobre el hecho que los discursos secundarios pertenecen a las redes sociales distantes de la intimidad de la vida familiar está bien aceptado, he descubierto que la textura de las relaciones humanas también puede ser decisiva para que tenga lugar el aprendizaje. En el proceso de una interacción sostenida se puede desarrollar un cierto grado de intimidad. Para los lectores y escritores precarios (Bahloul, 2002), las interacciones de lenguaje escrito que ocurren en situaciones de confianza y colaboración tienden a contribuir a la apropiación de las prácticas situadas de lectura y escritura. Estas condiciones sociales y afectivas impregnan los usos de la lectura y la escritura y se convierten en parte del conocimiento y el *know-how* (saber hacer) de la cultura escrita.

Los mediadores son actores sociales especialmente importantes para el aprendizaje y el uso de la lectura y la escritura en las ventas comunitarias (Baynham y Masing, 2000; Papen, 2005). Proporcionan un servicio necesario para los demás, toman el papel de "patrocinadores" (facilitadores) no sólo para leer o escribir un documento específico, sino también para navegar en los diferentes contextos en los que se utiliza la lectura y la escritura. Pueden tener un cierto grado de escolaridad, pero es más importante su conocimiento acumulado con relación a ciertas prácticas específicas de la lectura y la escritura. Entre ellas están la escritura de cartas, las interacciones con organismos oficiales, la contabilidad y la experiencia con los discursos y su interpretación (Kalman, 1999, 2001).

Es posible que los miembros de una comunidad sólo tengan necesidades muy específicas de lectura y escritura. Sus usos del lenguaje escrito pueden estar circunscritos y situados localmente,

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

como firmar boletas de calificaciones, registrarse en el centro de salud o hacer una primera comunión. También es posible que tengan que configurar o ajustar las prácticas convencionales para resolver situaciones específicas, como lo hizo una mujer cuando le pidió a una amiga que firmara por ella la boleta de calificaciones de su hijo, a pesar del supuesto social de que una firma es de propia mano. En las situaciones en las que las personas encuentran la necesidad de leer y escribir los mediadores las ayudan a cruzar contextos y líneas de discurso para construir las prácticas necesarias de lectura y escritura para cumplir con los requisitos sociales o satisfacer las necesidades emergentes para interpretar o producir algo escrito. La participación de los mediadores puede ser tan precisa como la de proporcionar información específica para el uso del lenguaje escrito y/o para fomentarlo, para ayudar a otra persona a completar un formulario o leerle una carta personal en voz alta. Los mediadores pueden llegar a involucrarse tanto con su compañero de lectura y escritura que escriben en su nombre cartas u otros documentos, los acompañan a hacer trámites oficiales, a las escuelas o a otros lugares en donde existen diferentes usos de la lengua escrita, ayudando a su compañero a resolver cualquier problema que pueda surgir. Algunas veces los mediadores y los aprendices mantienen una relación de largo plazo resolviendo las demandas recurrentes y frecuentes para leer y escribir.

"GRÁBATELO COMO UNA CANCIÓN": APROPIACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN CONTEXTO A TRAVÉS DE LA MEDIACIÓN

La investigación ha demostrado que la lectura y la escritura son actividades que se pueden organizar de varias maneras: pueden ser realizadas por varios participantes que colaboran entre sí o a través del desempeño individual. Más que habilidades establecidas y genéricas fijas, la cultura escrita es una práctica situada que requiere de tecnología, habilidades y conocimiento social, y que involucra las creencias de los lectores y los escritores sobre el uso del lenguaje escrito. A través de la participación en interacciones de lectura y escritura los individuos construyen socialmente significados, conocimientos y un saber hacer sobre el lenguaje escrito. En la información aquí presentada, el aprendizaje de Carolina se centró en instrumentos médicos, cajas de medicamentos, instrucciones escritas a mano, así como de su puño y letra para mantener registros. La lectura y la escritura fueron los medios para lograr un final desesperadamente deseado: mantener vivo a su hijo. Las necesidades de cultura escrita y de aprendizaje de Carolina estaban situadas en aspectos más amplios de su cotidianidad, e interactuó con mediadores que la ayudaron a negociar lo que necesitaba hacer o saber. La cultura escrita le llegó a través de otras personas más alfabetizadas y en el contexto de satisfacer demandas específicas y necesidades personales por su utilidad. Se apropió de la cultura escrita a través de la práctica: los otros le mostraron y le demostraron usos diferentes y situados, revelando el saber hacer, el cómo de la cultura escrita a través de eventos comunicativos que entretejían la conversación, la lectura, la escritura y las matemáticas, en actividades complejas.

No había sido fácil para Carolina acceder a la lectoescritura durante gran parte de su infancia y juventud. Por razones sociales y económicas durante la mayor parte de su vida había permanecido

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

marginada de los espacios institucionales que la difundían. Cada vez que se cambiaba de casa en su barrio había una escuela, pero la reglamentación de las instituciones educativas hacía que fuera difícil, o más bien imposible asistir. El contexto social deliberadamente organizado para enseñar a las nuevas generaciones de lectores y escritores estaba reiteradamente fuera de su alcance. Fue sólo cuando su hijo enfermó que pudo entrar en contacto con una comunidad de discursos en donde la lectura y la escritura, el cálculo y el mantenimiento de registros eran prácticas continuas y permanentes.

Su relación con una red social diferente, su inserción en el hospital y su participación activa en situaciones en las que la lectura y la escritura eran cruciales le dieron sentido y propósito a su aprendizaje. Luego pudo interactuar con otros lectores y escritores, construyendo con ellos significados y conocimientos. En este contexto social, Carolina se convirtió en un individuo agente, reestructurando activamente el conocimiento alrededor de sí misma (John Steiner, 2000). A partir del relato de Carolina es posible identificar qué es lo que hacen los mediadores para facilitar el aprendizaje para otros. Al dar acceso al discurso secundario, los patrocinadores/mediadores ayudan a los aprendices a ampliar su uso del lenguaje: introducen nuevos términos, explican ideas, comparten sus ideas, llenan los vacíos de conocimiento y, en consecuencia, colaboran con ellos para desarrollar su comprensión (Baynham y Masing, 2000 Brandt, 1998; Gee, 1996; John Steiner, 2000).

A través de la demostración y la descripción detallada de los procedimientos y las prácticas para terceros, los mediadores guían la participación de los aprendices y los acompañan desde la periferia hasta el centro de las actividades (Brandt, 1998; Lave, 1991; Rogoff, 1990). La interacción entre los mediadores y los aprendices es similar a la que se establece en la enseñanza centrada en el estudiante, en el sentido de que se adapta a las necesidades de los alumnos.

En resumen, los mediadores explican, demuestran, acompañan, hacen y responden preguntas, guían la participación, movilizan la información a demanda, dan consejos, y apoyan a los aprendices. Los aprendices también hacen y contestan preguntas, amplían su conocimiento de la lengua y la cultura escrita, se apropian de los discursos secundarios, de los conceptos y de los cuerpos de conocimiento, aprenden nuevas prácticas, utilizan nuevas herramientas y artefactos simbólicos, y participan en los eventos con una experiencia que es cada vez mayor.

Papen (2005, p.139) señala que las personas que se encuentran en nuevos contextos y redes sociales se enfrentan a nuevas prácticas de cultura escrita. Discursos, procedimientos y significados que despiertan interés en el aprendizaje. Carolina obtuvo beneficios inmediatos al aprender todo lo que pudo y tan rápido como pudo. Al referirse al conocimiento vital, comentó: "Escríbelo y apréndetelo como una canción. Es importante aprender esto".

En sus repetidas aproximaciones al conocimiento que necesitaba, aprendió "haciéndolo" con la ayuda de otros. A través de su participación en numerosas interacciones de cultura escrita, al observar a otros realizar procedimientos, además de hablar, escuchar, leer y escribir con otras personas, construyó conocimiento, nuevos usos del lenguaje y nuevas prácticas de lectura y escritura en el contexto de actividades antes desconocidas. En un momento dado, a pesar de que tal vez no se había apropiado completamente del conocimiento y del saber hacer, pudo mostrar lo que había

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

aprendido. Esto le permitió participar de formas distintas en muchos aspectos y actividades del cuidado de su hijo, pasando gradualmente de estar en la periferia, a ser el centro de dichos cuidados (John Steiner, 2000; Lave, 1991; Wertsch, 1985). Se hizo responsable de procedimientos cada vez más complicados: diálisis, medicación, informes. Los procesos involucrados en aprender a leer y a escribir, a utilizar medidas y a tomar decisiones importantes se ubican en una tensión dinámica entre la interacción social y la transformación individual que conduce al "aprendizaje, la internalización y la construcción de lo nuevo" (John Steiner, 2000, p. 34).

Esta transformación también implica redefiniciones progresivas en la identidad. En lugar de una serie de atributos personales fijos, las identidades están inacabadas y en proceso, son múltiples y son transformadas a través de los mundos sociales durante sus trayectos vitales (Holland y Lave, 2001). Además de heterogéneas son dinámicas y sensibles al flujo y reflujo de la existencia. Las tensiones en la construcción de la identidad son variadas, sin embargo en situaciones como la de Carolina, en la que el cambio implica una transferencia intencional del yo, se refiere al reconocimiento de quién es ella y a la proyección de quién cree que puede ser. En el proceso de aprender, las prácticas de apropiación y la construcción del conocimiento también implican reconocer en quién se convirtió.[4]

La historia de Carolina es un testimonio de aprendizaje en un contexto institucional distinto al de la escuela y presenta el relato de una madre que debido a la enfermedad de su hijo se ve envuelta en una intensa relación con la comunidad médica. Si bien los datos en este caso son sólo sugerentes, hay un aspecto de su relación con el personal médico que merece una investigación adicional. En su charla sobre las enfermeras Carolina habló de ellas con gran afecto y respeto. Su relación con ellas se extendió a lo largo de varios años y requirió de un contacto continuo que significó una cierta intimidad, una convivencia. En otros proyectos comprendí la importancia de la convivencia en situaciones de aprendizaje: en mi trabajo con mujeres con baja escolaridad pasamos mucho tiempo juntas, salimos a pasear, compartimos alimento, hablamos sobre los temas que nos interesaban a todas, tales como los asuntos locales, la crianza de los hijos y la cocina. En este ambiente también leímos libros y escribimos recetas. Al igual que en la interacción de Carolina con las enfermeras, dedicamos tiempo a conocernos y a promover la confianza entre nosotras. Así como Carolina logró una conexión con las enfermeras, en mi estudio tuve el privilegio de convivir con estas mujeres. Esto apunta a un lado humano del aprendizaje, lo que para la apropiación de la lengua escrita puede ser tan importante como la colaboración, la participación guiada y la participación de la periferia al centro. Creo que se teje a través de cada uno de estos factores.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

[4] Después de la recuperación de su hijo, Carolina se inscribió en el INEA y se demoró dos años en obtener su Certificado de Educación Primaria. Luego continuó en el programa de secundaria e invirtió tres años más para obtener el certificado correspondiente. Durante este tiempo fue capacitada por su amiga Renata, una promotora de alfabetización en el INEA, quien en su área estaba a cargo de todas las clases de lectura y escritura y de educación básica para adultos. Cuando Carolina obtuvo su Certificado de Educación Secundaria, Renata la invitó a convertirse en instructora de educación básica, y ella aceptó de inmediato.

Con las enfermeras Carolina examinó ciertos tipos de textos y representaciones, realizó cálculos y compartió conocimientos sobre lectura y escritura integrados en los conocimientos médicos. Cuidar a su hijo significaba aprender maneras de sentirse físicamente cómoda, pero también significaba aprender el discurso preciso y los conocimientos técnicos para poder observar, registrar y reportar los signos y síntomas de su hijo a quienes le brindaban atención médica. Carolina se encontró con personas que le enseñaron a leer y a escribir, le hablaron de la cultura escrita y la acompañaron cuando comenzó a hacerlo por sí misma. A través de la interacción formularon deliberadamente el lenguaje y construyeron el acceso a la institución de salud, los discursos, los procedimientos específicos, las prácticas interpretativas y la escritura. En este entorno los mediadores fueron importantes patrocinadores de la cultura escrita y sus aliados en la lectura y la escritura fue una protagonista activa en su propio aprendizaje. La tabla 1 resume lo que hacen los mediadores para facilitar el aprendizaje de los aprendices.

Tabla 1

Lo que hacen los mediadores de la cultura escrita en favor de sus aliados aprendices		
Aliado	**Mediador**	**Aprendiz en el proceso de alfabetización**
Mostrar	Muestra las prácticas y los procedimientos Llena las lagunas de conocimiento	Aprende el cómo de la escritura, la lectura y la aritmética Aprende los procedimientos y el uso de herramientas
Decir	Expande el lenguaje Comparte lo que piensa Desarrolla el significado	Expande el conocimiento existente Aprende a interpretar y a utilizar nuevos discursos y el lenguaje de la nueva comunidad del discurso
Acompañar	Guía la participación	De la participación periférica a la participación central

No es suficiente mostrar, decir o acompañarse por sí mismo: es la combinación de estas tres acciones lo que hace de la mediación un contexto poderoso para el aprendizaje.

Como investigadora dedicada al estudio de la lectura y la escritura en el mundo social, las políticas públicas y el aprendizaje, me siento obligada a hacer un comentario final sobre la implicación de la experiencia de Carolina en la educación. En México, al igual que en otras partes del mundo, el enfoque actual se centra en la medición de la alfabetización, en la separación de la lectura y la escritura de la vida lingüística de las comunidades y en "abstraerla de los patrones de vida" (Vincent, 2000, p.5). En los entornos educativos para niños, jóvenes y adultos, el énfasis se ha puesto en la mecánica de la lectura y la escritura, en los aspectos normativos y prescriptivos del lenguaje escrito y en la evaluación. Sería mejor para la evaluación de estudiantes, maestros o escuelas tomar en cuenta las dimensiones situadas y colectivas de la cultura escrita. Además, la enseñanza

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

de la lectura y la escritura en los contextos escolares podría recoger lecciones importantes de los contextos extraescolares para entender la relevancia que tienen las relaciones humanas y la convivencia para el aprendizaje. De manera general en México la forma en la que las personas leen y escriben en el mundo social dentro de las aulas no forma parte de la agenda de investigación, de los estudios de evaluación o de las preocupaciones de política educativa. Esto se da particularmente entre los estudios patrocinados de manera oficial. La tendencia dominante es lograr que cada niño vaya a la escuela, brindar oportunidades de segunda vuelta a jóvenes y adultos, y crear pruebas estandarizadas que conviertan las prácticas de lectura y escritura en "competencias" medibles. Las historias de la vida de Carolina brindan lecciones importantes para repensar cómo entendemos la cultura escrita, cómo la estudiamos, cómo la valoramos, cómo la promovemos, y cómo la transformamos con fines educativos a través de materiales didácticos, criterios de evaluación y formación docente. La apropiación de la cultura escrita y la diseminación de su uso es una cuestión de ingresar a diferentes mundos discursivos para apropiarse del conocimiento y del saber hacer: una de esas maneras es a través de las personas que leen y escriben juntas, entendiéndose mutuamente, y utilizando la lectura y la escritura cuando comparten un fin común. Leer y escribir son actividades de creación de significado que se aprenden en el mundo social en el espacio de su uso. La escuela se beneficiaría profundamente al hacer que la interacción significativa sea el centro del aprendizaje de la lectura y la escritura, una meta que aún no se ha logrado en muchos ámbitos. Para servir con éxito a los estudiantes en contextos donde la lectura y la escritura pueden ser precarias o escasas, los nuevos enfoques de enseñanza deben tener en cuenta las dimensiones sociales de la construcción del conocimiento de la cultura escrita y contemplar la construcción de relaciones humanas significativas como contexto para el aprendizaje.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

RECONOCIMIENTO

Claudia Flores fue responsable de recopilar y preparar la información de Carolina. Le expreso mi agradecimiento por su trabajo impecable.

REFERENCIAS

Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los pocos "lectores".* México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Baker, D. (2004). *Access and equal opportunities: Is if sufficient for maths/numeracy development and social justice?* Documento presentado en el Seminario de Uppingham en 2006, Uppingham.

Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin*. Austin, Texas: University of Austin Press.

Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. Londres y Nueva York: Routledge.

Barton, D. y Hamilton, M. (2000). *Literacy practices*, en D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (eds.) *Situated Literacies. Reading and Writing in context.* (pp. 7-15). Londres: Routledge.

Baynham, M. y Masing, H. L. (2000). Mediators and mediation in multilingual events, en M. Martin Jones y K. Jones (eds.) *Multilingual Literacies. Reading and Writing in Different Cultures*. (pp. 189-208). Amsterdam: Benjamin Johns.

Brandt, D. (1998). *Sponsors of literacy. College Composition and Communication.* 49 (Mayo), pp. 165-185.

Cazalafi, B., Cabot, P. y Palat, A.J. (1993). *Gran Diccionario Español-Inglés*, en: R.G.P.y. Gross (ed.) (p. 804). Mexico, D.F.:Larousse.

Chaiklin, S. L., Jean (ed). (1996). *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context.* Cambridge: Cambridge University Press.

De Ibarrola, M. (2006) La educación en México. Ponencia presentada ante el Congreso de México. Manuscrito inédito, Ciudad de México.

Ede, L. y Lundsford, A. (1990). *Singular Texts/Plural Authors: Perspectives on Collaborative Writing.* Carbondale y Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México, D.F.: Siglo XXI.

Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology and Discourses. Critical Perspectives on Literacy and Education*. Bristol, Pensilvania: Falmer Press.

Heath, S. y Mangiola, L. (1991). *Children of promise: Literacy Activity in Linguistically and Culturally Diverse Classrooms*. Washington, DC: National Education Association.

Hernández Flores, G.E. (2006). Políticas educativas para poblaciones en estado de pobreza. Educación básica para personas jóvenes y adultas. Pátzcuaro, Michoacán: CREFAL.

Holland, D. y Lave, J. (2001). *History in Person*. Oxford y Santa Fe: School of American Research.

John-Steiner, V. y Mehhan, T. M. (2000). Creativity and Collaboration in Knowledge Construction, en C. D. Lee y P. Smagorinsky (eds.) *Vygotskian Perspectives on Literacy Constructing Meaning through Collaborative Inquiry Research*. (pp. 31-50). Cambridge: Cambridge University Press.

Kalman, J. (1996). Joint composition: the collaborative letter writing of a scribe and his client in Mexico. *Written Communication*, *(13)* 2, pp. 190-220.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Kalman, J. (1999). *Writing on the Plaza. The Mediated Literacy Practice of Scribes and Their Clients in Mexico City.* Cresskill, Nueva Jersey: Hampton Press.

Kalman, J. (2001). Everyday paperwork. Literacy practices in the daily life of unschooled and underschooled women in a semi urban community in Mexico City. *Linguistics and Education, (12)* 4, pp. 1-15.

Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, (17)* 8, pp. 37-66.

Kalman, J. (2005a). *Discovering Literacy. Access Routes to Written Culture for a Group Women in Mexico.* Hamburgo: Instituto de Educación de la UNESCO.

Kalman, J. (2005b). Mothers to Daughters, Pueblo to Ciudad: Women's Identity Shifts in the Construction of a Literate Self, en A. Rogers (ed.) *Urban Literacy. Communication, Identity and Learning in Development Contexts*. (pp. 183- 210). Hamburgo: Publications and Information Unit, UNESCO Institute of Education.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge, Reino Unidos: Cambridge University Press.

Luke, A. (1995). When Literacy Might (or not) Make a Difference: Textual Practice and Capital, trabajo presentado en el Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, California: Electronic Data Resources Service (EDRS).

Mace. J. (2002*). The Give and Take of Writing. Scribes, Literacy and Everyday Life*. Leicester: NIACE.

Martin-Jones, M. y Jones, K. (eds.) (2000). *Multilingual Literacies. Reading and Writing in Different Cultures*. Amsterdam: Benjamin Johns.

Papen, U. (2005). *Adult Literacy as Social Practice: More than SkillsAdult Literacy as Social Practice: More than Skills*. Londres: Routledge.

Reder, S. (1999). Comparative aspects of functional literacy development: three ethnic American communities, en: D. Wagner (ed.) *El futuro de la alfabetización en un mundo en cambio*. (pp. 291-316). Cresskill. NJ: Hampton Press.

Rogers, A. (2008). Informal learning and Literacy, en B. V. Street y Nancy H. Hornberger (eds) *Encyclopedia of Language and Education*. 2a edicion, vol. 2. (pp. 133-144). Nueva York: Springer.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. Nueva York y Oxford: Oxford University Press.

Street, B. (1995). *Social Literacies*. Londres: Longman.

Street, B. (2003). *The limits of the local-"autonomous" or "disembedding"?* Documento presentado en la Décima Conferencia de la Red Internacional de Investigación sobre Cultura escrita y Educación] Institute of Education, Universidad de Londres, 15-18 de julio de 2003. (ww. LearningConference.com).

Street, B. V. (1984). *Literacy in Theory and Practice.* Cambridge, Nueva York, Nueva Rochelle, Melbourne y Sydney: Cambridge University Press.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Teal W. y Sulzby. E. (1999). Literacy acquisition in early childhood. The roles of access and mediation in storybook reading, en: D. Wagner (ed.) *The Future of Literacy in a Changing World*. (pp. 131-150). Creskill, Nueva Jersey: Hampton Press.

Vincent, D. (2000). *The Rise of Mass Literacy. Reading and Writing in Modern Europe.* Cambridge: Blackwell Publishers.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and The Social Formation of Mind*. Cambridge: Harvard University Press.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

LA COMPLEJIDAD DE TRADUCIR EL CONCEPTO DE *LITERACY*[1]

Literacy es un concepto central en este libro. Históricamente, el término viene del latín *literaturs/literatus* y significa "una persona que conoce las letras". De acuerdo con los diccionarios etimológicos, en el siglo XV el término también se empezó a utilizar para señalar a una persona culta y educada.

En el inglés contemporáneo su definición más sencilla, de acuerdo con el diccionario WordReference en línea (<http://www.wordreference.com>) es la "habilidad de leer y escribir, de poseer conocimientos acerca de un tema o un campo específico" o de ser "hábil en el uso del lenguaje". *Literate* es el adjetivo que se utiliza en inglés para identificar a un individuo que sabe leer y escribir, y que es conocedor de alguna temática, pero también se utiliza para connotar que es educado, lúcido y culto, o que es lector de obras literarias. De una manera implícita estas definiciones también se refieren a la oralidad; es decir, a nuestras formas de hablar y disertar acerca de lo escrito.

Durante varios siglos estas acepciones del término *literacy* describían a una población lectora y escritora muy reducida, generalmente vinculada con las clases gobernantes y las élites religiosas. Sin embargo, conforme los textos escritos llegaban a manos de más personas y las prácticas de lectura y escritura se diseminaban socialmente, también más personas aprendían a leer y a escribir. Los textos, los formatos, los géneros textuales, y los propósitos de la lectura y la escritura también se multiplicaron: ahora leemos libros y obras literarias, pero también leemos instructivos, letreros y propaganda comercial. Los grandes autores escriben, pero los periodistas, los gobernantes, los grafiteros, las madres de familia y los blogueros también producen textos. Leemos y escribimos en cuadernos, en bardas, en volantes, en formularios, en pantallas o en cajas de cereal. Por lo tanto, hablar de *literacy* hoy implica hablar de quien lee y escribe, de la manera en la que se lee y se escribe, de los momentos en los que se lee y se escribe, y de lo que se lee y se escribe. También significa considerar diversos fenómenos relacionados con la lectura y la escritura: ¿quién controla lo que se lee y se escribe? ¿Cómo se difunden estas prácticas socialmente? ¿En qué lenguas y alfabetos se producen los textos? ¿Cuáles son los discursos legitimados? (¿Cuáles son los discursos alternos?)

[1] Este texto fue originalmente publicado en Kalman, J. (2017). La complejidad de traducir el concepto *literacy*. En Knobel, M. y Kalman, J (2017) *Aprendizaje docente y nuevas prácticas de lenguaje. Posibilidades de formación en el giro digital*. México, SM editores. pp. 7-9. N. de la E.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

¿Cuáles son nuestras creencias acerca de leer y escribir? ¿Cuáles son las políticas públicas que ordenan a la lectura y la escritura, y a los lectores y los escritores? ¿Y cómo valoramos una forma de leer y escribir sobre otra? (En consecuencia, ¿cómo valoramos a un tipo de lector y escritor sobre otros?)

Es por esto que desde la segunda mitad del siglo XX el significado de *literacy* se ha transformado y actualmente en las investigaciones de lengua inglesa apunta a distintos procesos y acontecimientos de manera simultánea. En estos días, con el surgimiento de nuevos entornos en los que se puede leer y escribir—es decir, los espacios digitales— y en el contexto de las nuevas formas de interacción entre los lectores y los escritores hablar de *new literacies* agrega otra dimensión de complejidad.

En los textos originales de esta colección de capítulos, las palabras *literacy/literate/multiliteracies/new literacies* y otras formas de este concepto, aparecen con mucha frecuencia y en distintos contextos. Tradicionalmente se ha traducido *literacy* al castellano como alfabetización y *literate* como alfabetizado, pero en castellano estos vocablos se asocian con lo más elemental de la lectura y la escritura; se asocian con el aprendizaje de las letras y los sonidos, y con la codificación y la decodificación. Tan es así que en la educación de adultos durante décadas se habló de una primera etapa de alfabetización para aprender las letras, su correspondencia sonora y su uso en frases cortas, para pasar luego a una segunda etapa, la posalfabetización, para aprender a leer y a escribir textos más complejos y con sentido. Sólo cuando se utiliza la frase "índices de alfabetización" se hace referencia a una apreciación cuantitativa de la diseminación social de la lectura y la escritura, sin detallar lo que se entiende por saber leer y escribir y sin responder a algunas de las preguntas acerca de qué se lee y qué se escribe, cómo se lee y cómo se escribe, cuándo se lee y cuándo se escribe o con qué propósito se escribe. También las ideas de alfabetización y analfabetismo portan una fuerte valoración social: la frase "habla como analfabeta" se refiere a una persona incompetente en el uso del lenguaje, sin escuela.

Como no existe una traducción directa al castellano del concepto *literacy*, los traductores y las editoras de este volumen hemos optado por traducir su significado y no la palabra. En algunos países de América Latina se está usando el término "literacidad" para traducir *literacy*, pero sentimos que si bien este término ayuda a crear frases más fluidas, para aquellos lectores que desconocen el concepto de *literacy* en inglés no da cuenta de los significados profundos que tiene. Esta decisión no ha sido fácil, porque hemos tenido que buscar formulaciones alternas que se acerquen lo más posible al sentido que tiene en inglés. Esto explica por qué el título de este volumen en inglés es *New Literacies and Teacher Learning: Professional Development and the Digital Turn* y en castellano optamos por *Aprendizaje docente y nuevas prácticas de lenguaje: posibilidades de desarrollo profesional en el giro digital*.

Elegimos la idea de prácticas de lenguaje, concepto ampliamente difundido tanto en inglés como en castellano, porque conceptualmente señala lo oral, lo escrito y lo multimodal: se refiere a usos y comportamientos culturales reiterados. La formulación da cuenta del uso competente de tecnologías diversas y de conocimientos, creencias y valorizaciones sociales.

En cada caso hemos buscado términos o frases para respetar los significados y discursos de los autores de la versión original. En algunos casos hemos podido mantener el uso de alfabetización o hemos recurrido a traducciones previas ya existentes en la bibliografía disponible para elegir la

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

palabra más adecuada. El uso del término *multialfabetizaciones* es un ejemplo de esto En otras ocasiones hemos preferido enfatizar el lado comunicativo o discursivo del concepto. En otras hemos utilizado algunas nociones cercanas, como la de cultura escrita, lectoescritura o lo letrado, entre otras.

Esperamos que el resultado sea un texto más comprensible para los lectores en castellano, que contribuya a su apreciación de la complejidad de lo escrito, y que les permita reflexionar acerca de lo que hoy significa enseñar y aprender a leer y a escribir.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Sección II

Leer y escribir en la escuela

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

EL DISEÑO, LA PRÁCTICA DOCENTE Y LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA[1]

La llegada de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) crea retos nuevos y apremiantes para la educación. Como primera medida, la Secretaría de Educación Pública en México ha hecho un esfuerzo importante para distribuir equipos, mejorar infraestructura eléctrica instalada y asegurar la conectividad a internet. Sin embargo, estas acciones encaminadas a asegurar el equipamiento de las escuelas y el buen funcionamiento de las máquinas han sido insuficientes para lograr la inserción de nuevas prácticas comunicativas y académicas en la educación básica y dejan varias necesidades educativas sin satisfacer.

Desde el punto de vista de la escolaridad estas prácticas implican ampliar la visión de lo que constituye un trabajo académico. El uso de las TIC invita a considerar la producción e interpretación de géneros escritos y presentaciones orales diferentes a lo tradicionalmente aceptado. Asimismo, en relación con la enseñanza, se requiere un profesor capaz de vincular el aprendizaje en la escuela con los medios de expresión emergentes en esferas sociales extraescolares y de generar oportunidades de aprendizaje en las cuales el alumno aprende a crear de manera intencional distintas representaciones del conocimiento. Los alumnos hoy en día viven en un mundo donde la línea entre el diseño y la escritura se vuelve cada vez más borrosa y por ello, para aprender a participar plenamente en él, deben comprender los diferentes modos de representación y apropiarse de sus procesos de producción y de uso. En esto la computadora y la conectividad potencialmente pueden jugar un papel central en la medida que son herramientas poderosas que permiten relacionar y articular lo visual, lo musical, lo kinésico y lo lingüístico en objetos multimedia (NLG, 1996).

La finalidad de la educación es formar a los jóvenes para participar dentro de la propia institución pero también fuera de ella. En este sentido, el reto que enfrenta nuestro sistema educativo es volver la escuela relevante y actualizada. Esto implica importantes transformaciones en prácticas

[1] Este texto fue originalmente publicado en Kalman, J. (2013). El diseño, la práctica docente y las tecnologías de información y comunicación en la educación básica. Memoria del 4° Seminario Internacional de Educación Integral. Habilidades digitales, retos para el aprendizaje, la enseñanza y la gestión educativa. Fundación SM de Ediciones México. N. de la E.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

profundamente arraigadas, transformaciones que darían lugar a la construcción de prácticas académicas más horizontales, programas de estudio más flexibles, proyectos que integren conocimientos en lugar de fragmentarlos y situaciones de aprendizaje menos controladas y más abiertas.

Tales planteamientos son ineludibles para la escuela y obligan a preguntarnos acerca de qué es lo que un profesor necesita saber sobre el uso de las TIC, la enseñanza y su disciplina para articular propuestas didácticas "de gran alcance" (DOF, 2006, p. 33) con el fin de preparar a los jóvenes a participar en un mundo cambiante, desigual y con problemas profundos cuya atención es urgente.

A pesar de que hay usos de las TIC que pueden, potencialmente, transformar prácticas comunicativas cotidianas y formas de distribución del conocimiento, esto lo vemos poco reflejado en las aulas en la actualidad. Los programas oficiales en años recientes como Enciclomedia y Habilidades Digitales para Todos hacen uso de las pantallas y la red, pero se erigen sobre conceptualizaciones tradicionales de la didáctica y versiones transmisivas del aprendizaje. La gran mayoría de los insumos didácticos que ofrecen son para clases "enteractivas" (Guerrero y Kalman, 2010) donde el usuario solamente da "enter" para intervenir y las oportunidades para participar, comunicarse, representar significados y organizar el conocimiento son sumamente reducidas o bien inexistentes.

Dichas propuestas aprovechan poco las grandes propiedades posibilitadoras (Guerrero, 2011) de las tecnologías digitales como una poderosa herramienta multimodal. En lugar de ofrecer oportunidades para la producción de significados, mediante la integración de múltiples recursos que facilitan la expresión y representación de conocimientos, ideas, propuestas, identidades y significados, automatizan ejercicios mecánicos. En la escuela se puede aprovechar el entorno digital, la conectividad y la multimodalidad para promover aprendizajes y representaciones del conocimiento a través de la colaboración en tiempo real y en tiempos asincrónicos, así como para potencializar el almacenamiento, clasificación, análisis e interpretación de información y datos. A la fecha, poco se explota en el entorno escolar el medio dinámico que una computadora y la conectividad integran, y por lo mismo se extraña la inclusión de su uso para la expresión de ideas, la representación de conocimientos, el diseño de objetos culturales y la creación de experiencias estéticas. En su lugar tendemos a encontrar un uso de la pantalla que se acerca a la hoja de papel y la reproducción de prácticas escolares tendientes a perpetuar relaciones jerárquicas con el conocimiento, sobre simplificaciones de fenómenos y eventos complejos y prácticas erigidas en la repetición y reproducción de las ideas y palabras de otros.

Las prácticas académicas que buscan fomentar la expresión de ideas propias, la construcción de representaciones alternas del conocimiento y la integración de recursos culturales múltiples con frecuencia violentan las formas establecidas de leer y escribir en la escuela, formas dominadas por una visión grafocéntrica de la representación del conocimiento (Lanksheare y Knobel, 2011; Kress, 2003; Warschauer, 2002). Por lo mismo, todavía no las encontramos en la imaginación pedagógica (Kalman, 1998) de los profesores, directores y supervisores. La brecha digital no termina con una distribución desigual de los equipos e infraestructura: la solución de ésta es relativamente fácil. La brecha digital por cerrar es la distribución desigual de las prácticas de comunicación e información, la cual es mucho más difícil de superar (Warschauer, 2002).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

ALGUNAS IDEAS CENTRALES

En este trabajo entendemos a las TIC como una herramienta de la mente (*mind tool*) que se utiliza para la expresión, articulación y representación del conocimiento (Jonassen, 1999). En nuestra propuesta se busca que el estudiante sea el usuario directo de la tecnología y que la conectividad se utilice tanto para la búsqueda, selección, análisis y transformación de información proveniente de diversas fuentes como para la comunicación y la socialización de expresiones propias. Proponemos poner énfasis en la "C" del acrónimo "TIC": el uso de la conectividad y el entorno digital permite formas de colaboración y comunicación potentes que pueden promover aprendizajes y conocimientos compartidos. Pretendemos favorecer nuevas formas de apropiación del conocimiento mediante el intercambio en distintos formatos comunicativos, como redes sociales, correo electrónico o *chats*, por ejemplo, y la manipulación, análisis e interpretación de representaciones dinámicas. Asimismo, buscamos la rearticulación de las ideas y los conocimientos en configuraciones multimodales donde los alumnos diseñen formas de representar sus concepciones y reflexionen sobre lo que aprenden.

Partimos de un enfoque del lenguaje que enfatiza la interrelación entre la lengua oral y la lengua escrita: la escritura vive en un mundo de habla (Kalman, 2004). Desde este punto de vista, el aprendizaje de los discursos académicos se relaciona con la participación en eventos comunicativos donde el alumno tiene la oportunidad de leer, escribir, hablar y escuchar acerca de los contenidos disciplinarios en los cuales la verbalización y representación simbólica del conocimiento y el intercambio de ideas con otros tiene un papel central. Sin embargo, la idea del usuario competente del lenguaje ha sido rebasada por la noción del diseño (Kress, 2003). El uso competente se basa en un conjunto estable de recursos expresivos y un usuario que se satisface con su uso correcto y convencional. El usuario diseñador, en cambio, se inserta en un mundo sumamente inestable, tanto por los rápidos cambios en los medios de representación como por la transformación continua y vertiginosa del contexto social, histórico, cultural y económico. El diseño es un concepto para un mundo inestable como el que ahora tenemos, es un concepto semiótico que señala la necesidad de re-integrar y re-articular continuamente el conocimiento y la acción en el momento de perfilar y confeccionar una representación. Es decir, diseñar demanda un usuario con la habilidad de evaluar qué es lo que se busca representar y comunicar, con qué propósito, en qué condiciones específicas, las cuales pueden parecer estables el día de hoy, pero no necesariamente mañana. En este sentido, más que buscar un uso correcto y convencional del lenguaje se trata de desarrollar la posibilidad de tomar decisiones expresivas situadas e intencionadas para responder a un contexto social específico y la habilidad de contemplar los posibles impactos y consecuencias que una propuesta puede tener en sus destinatarios. Gunther Kress (2003, p.49) explica esta perspectiva con una serie de preguntas importantes:

El diseño no pregunta qué se hizo antes, cómo se hizo, para quién o con qué se hizo. El concepto de diseño pregunta: ¿Qué se necesita ahora en este momento singular, con esta configuración de intenciones y propósitos, con estos destinatarios y con estos recursos y cuáles son mis intereses en esta situación?

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

En un medio multimodal, la realización de diseños a partir de lo anterior se nutre de las diferentes potencialidades de los diversos modos de representación, facilitados por una tecnología digital actual que integra y ofrece imágenes, opciones de animación, color, sonido y textos con herramientas de fácil uso. El desafío educativo consiste en formar jóvenes conocedores del rango de posibilidades de expresión, sus alcances y limitantes, y prepararlos para participar en el mundo social a través de prácticas reflexivas e informadas.

EL TRABAJO CON PROFESORES EN EL LABORATORIO DE EDUCACIÓN, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD (LETS)

En 2009, en conjunto con alumnos y colaboradores del laboratorio, establecimos dos grupos de trabajo llamados Grupos de Investigación Pedagógica (GIP), a los cuales se integraron profesores de escuelas secundarias públicas y del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM que imparten las asignaturas correspondientes a las Ciencias Sociales y Humanidades. Nuestro propósito fue promover la construcción colectiva de situaciones de aprendizaje en el aula con ellos, pero también desarrollar una metodología de trabajo para la formación de docentes en el uso de las TIC. Los dieciséis profesores participantes constituyen un grupo heterogéneo en términos de formación profesional, años de experiencia y conocimiento del manejo de las TIC. Cinco de ellos ya las usaban de manera frecuente y los demás tenían poca experiencia con ellas: nuestra primera acción fue abrirles una cuenta de correo electrónico junto con ellos.

El trabajo en el LETS ha consistido en diseñar situaciones de aprendizaje en colaboración con los profesores participantes. En términos generales, nos hemos reunido una semana antes del inicio de clases, en agosto de 2009 y 2010, y después mensualmente. Realizamos una serie de actividades que nos permiten explorar herramientas nuevas, analizar el currículo y diseñar formas de uso con los alumnos. Como grupo hemos construido prácticas colectivas de reflexión fundamentadas en el diálogo, la revisión de nuestras propias palabras, creencias y prejuicios, la especulación de posibles formas de uso y el análisis de acciones realizadas. En suma, nuestra interacción con los profesores se fundamenta en un concepto de acompañamiento que está cimentado en la continuidad, la convivencia, la confianza y la colaboración (Kalman, 2009). Estas "4 C" constituyen la piedra angular de nuestra metodología de formación.

Una de las preocupaciones centrales de los profesores es que los alumnos saben más que ellos y hemos trabajado conjuntamente para comprender lo que esto significa y matizar esta idea. A los jóvenes a veces se les llama "nativos digitales" para caracterizarlos como una generación que siempre ha vivido con la tecnología. Los profesores y muchos otros creen que porque los jóvenes nacen, crecen y aprenden en un mundo donde la tecnología de información y comunicación siempre ha sido parte de su paisaje social y comunicativo, sus alumnos "saben más" que ellos acerca de su uso. Lo que hemos logrado distinguir es el uso de la computadora, el internet y teléfonos celulares como artefactos culturales y opciones comunicativas: reconocemos la capacidad de los jóvenes para enviar y recibir textos, imágenes, música y video en su

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

interacción cotidiana fuera de la escuela, pero también hemos identificado su escaso uso para fines académicos. También hemos encontrado que mientras 60% de los jóvenes entre 12 y 19 años son usuarios de internet, 40% no lo son y que los usos más frecuentes son bajar música y enviar y recibir mensajes. Aunque el teléfono celular es la tecnología más diseminada entre la población (se reporta que un 70% de las personas posee uno), sólo el 6% tiene conexión a internet a su móvil (http://www.exitoexportador.com/ stats.htm).

Estas estadísticas nos ayudan a comprender mejor nuestra experiencia con los alumnos y lo que observamos en clase con ellos. Nos permitieron concluir también que debemos ajustar nuestra idea acerca de los alumnos que llegan a las aulas: si bien muchos conocen algunos usos de la tecnología, no los conocen todos y no todos conocen lo mismo. Esto significa que la escuela tiene un papel importante que jugar en la distribución de las prácticas digitales.

En las discusiones con los profesores, abrimos y seguimos importantes discusiones acerca de las TIC, cómo usarlas, dónde encontrar los recursos, cómo imaginar y diseñar actividades de aprendizaje y como apreciar y evaluar lo que los alumnos producen con ellas. Pero esta discusión siempre se ubica en un contexto de contemplación, de reflexión sobre la práctica docente que ayuda a los participantes a pensar en cómo rediseñar las actividades de aprendizaje que realizan en el aula con sus alumnos.

TALLER DE DISEÑO EN EL LETS CON INVESTIGADORES Y PROFESORES

Una sesión típica de trabajo en las reuniones de los Grupos de Investigación Pedagógica (GIP) incluye varios quehaceres: generalmente se abre con el intercambio de experiencias durante el mes previo, una especie de comparación de notas acerca de los alumnos, las actividades, el uso de las herramientas, las dificultades para apartar tiempo en el aula de medios y la organización, articulación y evaluación de los trabajos. Posteriormente, el equipo de LETS o un profesor plantean una idea acerca de una nueva actividad o el uso de una herramienta y se revisa allí mismo en el laboratorio durante la sesión. Muchas veces los profesores lo comentaron en relación con los contenidos académicos o tratan de planear una actividad juntos.

A continuación se presenta, a manera de ejemplo, el diseño de mapas infográficos, una actividad que fue recurrente en el laboratorio. Aunque su exploración y uso ha sido recurrente, y en ese sentido se retomó en varias sesiones, se presenta de manera lineal para facilitar su lectura y comprensión. Durante una sesión inicial surgió la idea de crear estos mapas como recurso que los profesores podían adaptar a sus diferentes materias y promover con sus alumnos. Un mapa infográfico es una adaptación para la actividad académica de las infografías que ahora son comunes en la prensa, en la difusión de la ciencia y otro tipo de publicaciones impresas y digitales. Son representaciones visuales que integran texto, descripciones, datos, cuadros, mapas, imágenes e inclusive sonido y animación (cuando son digitales) con la finalidad de representar, interpretar y comunicar información gráficamente. Su confección generalmente requiere la investigación, recopilación, selección y sistematización de datos y su organización compacta en un cartel, su

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

realización demanda la capacidad de sintetizar, analizar, interpretar y diseñar un objeto que comunica a otros los hallazgos.

Propusimos el diseño de mapas infográficos donde el portador principal de la información sería un mapa. Esto significaba, además de lo anterior, un análisis espacial de la información que obligaba a los alumnos a trabajar con ella de una manera diferente a simplemente reproducirla en la forma de un "trabajo" o un ensayo. La alfabetización académica implica que el lector logre comprender lo que el texto dice, pero también, y esto es tal vez lo central, que logre vincular el texto con su propia experiencia y con el mundo que lo rodea (Heath y Mangiola, 1991). En la medida en que los alumnos fueron convocados a realizar diseños propios, la tentación de reproducir las palabras de otros (copiar y pegar, por ejemplo) simplemente se desvaneció.

En las sesiones de trabajo, dedicamos tiempo a ayudar a los profesores a descargar mapas digitales de diferentes fuentes de internet (por ejemplo, de la página *web* de *National Geographic*) y aprender a usar diversas opciones de animación para representar datos, procesos o distintas situaciones en los mapas. La finalidad de esta propuesta fue que los profesores experimentaran de primera mano la tarea y luego plantearan cómo usarla en sus aulas, con sus alumnos y en sus materias. La actividad implicó seleccionar mapas, modificarlos, añadir información, construir presentaciones que ahora les resultan propias y familiares, utilizando varios recursos tecnológicos que a nuestro juicio son más poderosos que los mapas de papel: el color, el movimiento, imágenes, la posibilidad de añadir audio y recurrir a medios para presentar y socializar la actividad en el grupo.

Uno de los programas que ofrece una amplia gama de propiedades expresivas es Power Point. En diferentes momentos del proyecto hemos explorado su uso para la representación multimodal de poesía, para el desarrollo de mapas dinámicos, para construir significados a partir de textos (comprensión de lectura), para armar videos, entre otros. Aquí cabe una aclaración: aunque muchos critican el uso de este programa nosotros lo consideramos versátil y amigable para el usuario. Buscamos utilizarlo para diferentes actividades de aprendizaje y lo hemos encontrado útil para hacer notas y organizar esquemas, como herramienta intermedia para la elaboración de videos, para el trabajo con imágenes y la elaboración de carteles digitales. Es decir, no se restringe a la exposición de presentaciones aunque también sirve para eso.

Con los profesores hemos adaptado el uso de Power Point para que los alumnos desarrollen trabajos académicos con diferentes contenidos curriculares como la representación de procesos históricos y el diseño de mapas infográficos, previamente descritos. Una profesora pidió a los alumnos que investigaran el comercio entre España y América durante la colonia. Pero en lugar de simplemente ubicar textos en un libro o en una pantalla y apuntar (o copiar) la información encontrada, pidió que buscaran imágenes que ilustraran los productos y que los montaran en un mapa dinámico en Power Point.

Este desplazamiento de una tarea grafocéntrica (con productos escolares centrados en la escritura) al uso de la imagen, sonido y la animación son elementos nuevos tanto para el alumno como para la maestra y constituyen recursos de representación fácilmente integrados por la tecnología digital. Al vincular diferentes modos de representación ofrece oportunidades para reflexionar, relacionarse con situaciones e ideas e imaginar el conocimiento de otra manera. La elaboración

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

del mapa implicó trabajar con el contenido, las ideas y su forma de expresión y no simplemente reproducir las palabras de otros. El cambio de modo de representación (texto escrito) a otro (mapas dinámicos) invita a conocer y diseñar diferentes formas para ver y comprender la realidad diferente al pensamiento ordenado y sistemático propio de las ciencias y que la confluencia de los dos da lugar a procesos complejos de pensamiento y apreciaciones robustas sobre un mundo que así es por naturaleza.

En la clase de historia de México, y como parte del estudio de la época colonial, la maestra pidió a los alumnos que investigaran el origen de los ingredientes de algunos de sus alimentos preferidos. Los alumnos asistieron con ella al aula de medios e hicieron búsquedas en internet, bajando imágenes y textos de algunas páginas *web*. Muchos de los estudiantes copiaron y pegaron algunos textos acerca de los productos europeos y americanos, y construyeron un collage con imágenes de diferentes frutas, verduras, granos, leguminosas, etc. Los alumnos los montaron en Power Point. En su versión impresa se ve que en la parte superior colocó un texto corto acerca de la papa y los platillos que preparan con ella. Puso un plato como fondo, como sello de agua y sobrepuso imágenes de una ensalada y papas enteras. En medio, nuevamente ubicó un texto acerca del cacao e inmediatamente abajo insertó una botella de vainilla, cacao y chocolate. Aparentemente los textos son copiados y pegados del internet, aunque algunos errores menores, la falta de acentos, por ejemplo, sugiere que la alumna hizo un trabajo de selección de fragmentos y edición del texto. Sin embargo, en el entorno digital la presentación es distinta: primero aparece el plato con alimentos como fondo y de manera predominante, unas croquetas de papa acompañadas de otros alimentos. Lo siguiente que aparece es el texto acerca de los platillos preferidos con papa y con otro clic entran fotografías de una ensalada rusa y papas crudas, ilustrando así los diferentes elementos mencionados en el texto. Lo que sigue es un rectángulo en rojo, que sirve para dividir la pantalla a la mitad y enmarcar el siguiente texto. Con otro clic leemos un texto acerca del chocolate y la vainilla. De manera análoga a las imágenes anteriores entran también tres fotografías que ilustran lo escrito. Cada uno de los efectos elegidos por la alumna suma sentido a su presentación, parte de una idea completa que sirve de fondo a la lámina y va agregando textos e imágenes ordenadas de manera vertical. El texto acerca del chocolate divide la pantalla visualmente y así permite combinar varios productos agrícolas importantes en un despliegue.

La pantalla anterior conserva algunas de las características de los trabajos escolares hechos sin el uso de la computadora, una versión similar en papel se podría elaborar con una monografía comprada en la papelería. Este uso de la tecnología facilita la elaboración de este tipo de trabajos pero no los transforma, aunque la posibilidad de animarlas y hacer que los elementos aparezcan de manera diferida sí es algo novedoso. En la presentación elaborada por la alumna, hay varias láminas como la anterior que cubren diferentes alimentos de origen europeo y de origen americano. Este trabajo de recopilación de información e imágenes sirvió de antecedente para el mapa que a continuación se describe.

Lo que sigue a los *collages* es un mapa con cinco vistas diferentes, todos integrados y animados. Con el primer clic se coloca sobre un fondo blanco un mapa del mundo: presenta los continentes en silueta en un dibujo sencillo con tinta negra. Al hacer clic nuevamente, salen de

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

manera simultánea seis fotografías (aceite de olivo, un vaso de vino con uvas, un borrego, una vaca con una persona ordeñándola, trigo, y tres puercos) de diferentes partes de la pantalla y se colocan todos de manera ordenada (dos por fila en tres filas) sobre el continente europeo. Las imágenes ingresan de manera diferente: algunos giran, otros se desplazan. Con otro clic se repite el proceso anterior, pero ahora con productos agrícolas en el continente americano.

Una vez colocados los alimentos en el continente americano, la alumna añade efectos para que las imágenes que se colocaron en Europa "viajen" al Nuevo Mundo, y los del viejo continente lleguen al territorio que hoy corresponde a México y Centroamérica. Al final, aparece un texto corto, aparentemente redactado por la alumna que dice: "Paso de algunos productos de América hacia Europa y viceversa".

Aunque es una redacción muy breve revela dos ideas importantes: primero que el intercambio comercial fue en los dos sentidos de América hacia Europa y de Europa hacia América. La otra idea es que se trata de algunos de los productos intercambiados y que hay más. Para confeccionar este mapa la alumna tuvo que trabajar con el contenido y transformarlo, no simplemente reproducirlo. La selección de efectos, tamaños o animaciones, las decisiones de cómo introducir cada elemento y cómo agruparlos, implican una elaboración intencional y original de parte de la alumna. Como último comentario, al final de su presentación la alumna incluyó una bibliografía ordenada y cuidadosa donde concentra todas las páginas *web* visitadas. Aunque no cita al interior del texto, sobresale este hecho y coincide con el énfasis que hemos puesto en el GIP sobre la importancia de consignar las fuentes.

La maestra dio las mismas indicaciones a todos los alumnos y les mostró diferentes opciones para diseñar sus mapas, pero no todos los alumnos diseñaron el mapa de la misma manera y de hecho hubo una variedad considerable entre ellos. Por ejemplo, uno de ellos colocó productos únicamente en el continente europeo y los hizo viajar a América, pero no incluyó ningún elemento de origen americano que llegara al viejo continente. Un profesor que revisa estos dos trabajos se puede dar cuenta fácilmente de la diferencia del conocimiento representado en los mapas de los alumnos. Uno tiene un conocimiento más profundo que el otro, pues su noción del intercambio comercial es más amplia que la de su compañero. Aunque la escritura de la alumna es sumamente breve, en el contexto de su mapa infográfico es suficiente para precisar ideas importantes acerca del comercio durante la colonia.

CONCLUSIONES. LA INSERCIÓN DE LAS TIC AL AULA

En los ejemplos anteriores los estudiantes utilizaron las TIC para representar significados y desplegar conocimientos académicos, saberes técnicos y recursos culturales en el contexto de situaciones de aprendizaje diseñadas por su profesora. Nuestra propuesta busca incorporar a la escuela y a los trabajos académicos que allí se realizan nuevas maneras de significar y promover una conceptualización de la tecnología como una herramienta poderosa que ofrece propiedades expresivas e integra opciones de representación.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

El diseño de situaciones de aprendizaje que contribuyen a la apropiación de prácticas académicas como buscar, sistematizar y analizar información, proponer, rectificar o ratificar conjeturas, formular preguntas, contextualizar discursos y comunicar conocimientos e ideas propias exigen relaciones pedagógicas que rebasan los parámetros de la enseñanza tradicional fundamentados en un estrecho vínculo entre el control de los contenidos, la estricta supervisión de los comportamientos y el autoritarismo. Para que los maestros logren una transición de prácticas tradicionales a prácticas transformativas, y en este contexto incorporen el uso de las TIC, hace falta una profunda revisión de sus formas de enseñar y las creencias que las sostienen. El acercamiento a las TIC puede fungir como un disparador de cambio, siempre y cuando se profundice en cómo las herramientas digitales permiten el diseño de expresiones y acercarse a las dimensiones conceptuales de lo pedagógico, además de las prácticas y procedimientos técnicos que intervienen en su uso.

Para los profesores participantes en el GIP, insertar el uso de las TIC a su trabajo ha significado repensar su relación con sus alumnos, las situaciones de aprendizaje que promueven en el aula, y redefinir en gran medida el sentido de la enseñanza. Para lograr este fin no es suficiente utilizar las TIC para desplegar información: el reto principal está en promover la representación de conocimientos y significados. Para comprender el uso académico de nuevas formas de comunicación y representación, los profesores requieren construir conocimientos acerca del potencial que las tecnologías digitales y la conectividad ofrecen como herramientas poderosas e integradoras y articularlos con el conocimiento disciplinario de su asignatura y su forma de enseñar. En este sentido es necesario construir caminos hacia prácticas docentes "transformativas" para incorporar un uso innovador de las TIC a la educación formal. Para lograr este fin, la presencia de otros y la colaboración son claves.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

REFERENCIAS

Diario Oficial de la Federación (2006). *Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria.* México, D.F. Disponible en: <http://www.consejosconsultivos.sep.gob.mx/P%C3%A1gina%20Web/ plantillas/documentos/acuerdo_384.html> (Recuperado el 21 de febrero, 2008).

Guerrero, I. (2011). *Ahí está el detalle: cambios minúsculos, rutas opacas y tecnologías míticas en la enseñanza de la geografía en secundaria*. Tesis Doctoral. México, DF: DIE-Cinvestav-IPN.

Guerrero, I. y Kalman, J. (2010). La inserción de la tecnología en el aula: esta bilidad y procesos instituyentes en la práctica docente. *Revista Brasileira de Educac***ão**, (*15)* 44, pp.213-229.

Heath, S. y Mangiola, L. (1991). *Children of promise: Literate Activity in Linguistically and Culturally Diverse Classrooms*. Washington, DC.: National Education Association.

Jonassen, D. H., Peck, K. L. y Wilson, B. G. (1999). *Learning with Technology: A constructivist Perspective*. Columbus, Ohio: Prentice Hall.

Kalman, J. (1996). La imaginación pedagógica: El alfabetizador y el nuevo enfoque. *Revista Interamericana de Educación de Adultos, (4)* 1. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, pp. 9-23.

Kalman, J. (2009). Literacy Partnerships: Access to Reading and Writing through Mediation, en: Basu, Kaushik, Bryan, Maddox and Anna Robinson-Pant (eds.). *Interdisciplinary Approaches to Literacy and Development*. (pp.165-178). London: Routledge.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Londres: Routledge.

Lanksheare, C. y Knobel, M. (2011). *Literacies: Social, cultural and historical perspectives*. Nueva York: Peter Lang.

New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, *(66)* 1, pp. 60-92.

Warschauer, M. (2002). Reconceptualizing the Digital Divide. *First Monday, (7)* 7, p.16.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

LOS PROFESORES Y LA TECNOLOGÍA: UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PRÁCTICA SOCIAL[1]

Durante más de una década, los investigadores nos han presentado evidencias que permiten calificar y cuantificar la cantidad de tecnología digital que existe actualmente en las escuelas y su escasa utilización (Bigum y Lankshear, 1997; Cuban, 2000; McFarlane, 2003; Jara, 2008). La explicación estándar es que los maestros no utilizan la tecnología en su trabajo porque carecen de la capacitación que les permita hacerlo, ya sea porque sus escuelas no les proporcionan el software especializado necesario para sus materias académicas o porque sienten que no están lo suficientemente familiarizados con la tecnología digital para enseñar a los jóvenes a usarla, cuando lo que muy probablemente sucede es que sus alumnos ya sepan usarla (Leu *et al*, 1998). En esto México no es la excepción y es común encontrar los mismos argumentos tanto en la prensa como en los documentos oficiales (López Bonilla y Fragoso, 2010; Díaz Barriga, 2010).

Sin embargo, la llegada a México de las computadoras de escritorio, la conectividad a internet y los proyectores, seguida por las computadoras portátiles y las tabletas en las aulas, tiene una historia particular que nos ayuda a entender cómo y por qué los maestros utilizan (o no utilizan) la tecnología en sus salones de clase y por qué hacen lo que hacen (Geertz, 1983). Celebrado como el nuevo "deber" educativo por las agencias internacionales y los encargados de formular las políticas nacionales, las computadoras y el internet fueron acogidos como la última panacea para el crecimiento económico y la prosperidad. De acuerdo con el expresidente de México, Felipe Calderón:

> Vivimos en un mundo globalizado, la mayor fortaleza que un país puede tener es el conocimiento; e insisto, las naciones exitosas no serán las que tengan recursos naturales abundantes o la población más grande; serán aquellas que tengan los mejores ciudadanos, los ciudadanos más preparados para acceder a la tec-

[1] Este texto fue originalmente publicado en Kalman, J. y Guerrero E. (2013). A Social Practice Approach to Understanding Teachers Learning to Use Technology and Digital Literacies in the Classroom, Revista *E-Learning and Digital Media*, vol. 10, pp. 260-275. N. de la E.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

> nología de la información, a la sociedad de la información en la que vivimos ahora en el siglo XXI, y que accedan a ella con éxito. (Calderón, 30 de abril de 2010)

Cuando lo anterior se ha traducido en programas concretos, ha dado lugar a la designación de amplios recursos financieros para la compra e instalación de equipos. En 2011, por ejemplo, se asignaron a la Subsecretaría de Educación Básica $490,374,682 para comprar computadoras y equipos relacionados con las mismas.

A pesar de estas importantes inversiones en equipos, se ha pensado poco en qué hacer con ellos una vez que las máquinas están ahí. Si bien las autoridades mexicanas proporcionan computadoras a las escuelas, éstas tienden a no comprender de qué se trata la apropiación de las prácticas digitales. De hecho, a pesar de la disponibilidad de los fondos significativos mencionados anteriormente, la oficina del Subsecretario de Educación Básica gastó menos de $500 por maestro en su desarrollo profesional en todas las áreas académicas. Parece que se asume que los maestros de alguna manera harán la transición natural al uso de estos artefactos y, de hecho, que el uso de las computadoras en su práctica docente es deseable porque les permitirá hacer lo que siempre han hecho, sólo que de manera más eficiente; es decir, les permitirá transmitir información a sus alumnos (Gómez, 2005, 2006; Solís, 2009).

Partiendo de ahí, el posicionamiento de los maestros frente a las computadoras en las aulas mexicanas es tal, que lo que hacen es preguntarse qué hacer con ellas. Una opción es que las usen para explicar conceptos a sus estudiantes y reemplazar al pizarrón con coloridas presentaciones de Power Point (Guerrero, 2011). La otra es encontrar ejercicios u otros materiales educativos en internet y mostrarlos a sus estudiantes, pidiéndoles que trabajen individualmente o en parejas para completar tareas específicas en una pantalla (Guerrero, 2009). La excepción la conforman los profesores que se apropian de los recursos posibilitadores de la tecnología digital o que tratan de trabajar con las posibilidades de las prácticas digitales. El término "prácticas digitales", en este sentido, significa:

> la comprensión de los formatos digitales y no digitales, la creación y la comunicación de información digital, la evaluación de la información, la recopilación de conocimientos, las prácticas mediáticas... el aprendizaje independiente, lo social y moral en el uso de la lectura y la escritura' y la familiaridad con la cultura digital. (Lankshear y Knobel, 2008, pp. 29-30).

Aunado a lo anterior, un desafío que todos los maestros enfrentan en México cuando incorporan la tecnología en su trabajo es el de reposicionarse con relación a sus estudiantes. En algunas partes del mundo, hay un gran sector de jóvenes que son tecnológicamente sofisticados, y por lo general, mucho más que sus maestros. En México, en donde la distribución del conocimiento tecnológico es una función de la clase social y del poder económico, este puede o no ser el caso. Sólo un tercio de quienes usan internet son jóvenes entre 15 y 28 años, aunque en México hay que tener en cuenta que se trata de una demografía de usuarios en rápido crecimiento. El uso de los teléfonos celulares está muy extendido, pero solo el 16.5% de éstos están habilitados con señal de internet

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

o son "teléfonos inteligentes". Esta situación coloca a los maestros en una posición interesante en relación con sus estudiantes porque, si bien es posible que ellos estén más familiarizados con los dispositivos y las prácticas tecnológicas que sus profesores, también existe la posibilidad de que ambos aprendan a usar ciertas tecnologías digitales juntos, creando oportunidades para que también puedan aprender juntos, colaborando, intercambiando conocimientos y saber hacer (*know-how)*, y participando conjuntamente en descubrir cómo utilizar las computadoras con fines académicos.

Para muchos de los maestros con quienes hemos trabajado el uso de la tecnología en su práctica docente también los reposiciona en sus instituciones, frente a sus estudiantes y en relación con las herramientas que ofrece la tecnología digital (Lave, 2011). Frecuentemente su participación comienza por aprender a usar la computadora, pero esto es sólo una parte de lo que deben aprender. Lankshear y Knobel (2008, p.2) hacen una distinción entre aquellos maestros que ven el hecho de aprender a usar la tecnología como el:

> dominio de las ideas e insisten en hacer una evaluación cuidadosa de la información, así como el análisis y la síntesis inteligente de la misma, de aquellos que proporcionan las listas de las habilidades y las técnicas específicas que son consideradas como necesarias para que las personas puedan calificar como digitalmente alfabetizadas.

Es importante hacer esta distinción entre el enfoque en el pensamiento analítico y el enfoque en las habilidades técnicas. Nuestra preferencia es la primera debido a que está centrada en el dominio de las ideas y los procesos analíticos, y agregamos que la enseñanza con tecnología también implica redefinir las relaciones en el aula, reinterpretar el currículo y ampliar la noción de alfabetización académica más allá de los textos escritos.

Se trata de una agenda complicada para los profesores que se encuentran en el centro de una red de significados y relaciones tan compleja (Geertz, 1983). Lo que hacen o no hacen con la tecnología de la información, la comunicación y el diseño (TIC-D) se encuentra situado en la encrucijada entre los dictados institucionales, el currículo, las tradiciones de enseñanza, la computadora y sus prácticas sociales asociadas, y sus propios procesos de apropiación. (Guerrero y Kalman, 2010, 2011). Se ha puesto a los maestros en la posición de aprender a hacer lo que ya hacen, "en un proceso de cambiar su práctica" (Lave, 2011, p.156) al intentar introducir nuevas actividades y enseñar a sus estudiantes acerca de las prácticas digitales.

Desde nuestro punto de vista, las TIC-D son una poderosa herramienta social y comunicativa para interactuar con otros diseñando y representando el conocimiento y el significado. Integra múltiples posibilidades que van desde el color, los tipos de letra y el procesamiento de textos, hasta las imágenes, la animación y los hipertextos, así como las herramientas y los servicios para la comunicación instantánea, la interacción en tiempo real, una gran cantidad de fuentes y los entornos de las redes sociales. Pero verla como un entorno potencial para el aprendizaje en lugar de un vehículo para entregar tareas, registrar la asistencia y proyectar contenido curricular implica repensar lo que hacemos en la escuela y la forma en la que podemos ayudar a los maestros y a los estudiantes a reubicarse como co-aprendices (Sheehy, 2004).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Durante los últimos cinco años, en el Laboratorio de Educación, Tecnología y Sociedad (LETS) del Departamento de Investigación Educativa (DIE) en el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV) en la Ciudad de México, hemos trabajado con cinco grupos diferentes de docentes de secundaria y preparatoria en la creación de actividades académicas basadas en principios de aprendizaje derivados de la teoría sociocultural, la cultura participativa y el juego (Moll, 1990; Gee, 2003, 2007; Jenkins, 2009). Invitamos a los maestros a crear actividades que utilicen las TIC-D para sus aulas y a utilizar las redes sociales para colaborar unos con otros, con nosotros y eventualmente con sus estudiantes (NLG, 1996; Kress, 2003; Albion, 2008; Kalantzis & Cope, 2010). Más que en los aspectos operativos, nuestro énfasis está puesto en los aspectos sociales y comunicativos de la tecnología.

Por lo general, estos grupos de trabajo están integrados por un promedio de diez participantes: dos estudiantes de postgrado, dos ayudantes de investigación y dos investigadores. Los maestros participantes han sido voluntarios y en la mayoría de los casos se han enterado de la existencia de nuestros grupos de trabajo a través de otro maestro, o por medio de una invitación por escrito que les enviamos a los directores de sus escuelas. Comenzamos cada año escolar con un taller intensivo de una semana que llamamos "Semana de Instalación" en la que exploramos diferentes aspectos de las prácticas digitales, la cultura y la práctica; esto se hace en seis sesiones que abarcan de las 9:00 a.m. a las 3:00 p.m. En el año escolar, durante un día laboral se realiza un seguimiento a través de cinco a seis sesiones de trabajo en el campus del DIE-CINVESTAV (los maestros cuentan con el permiso para asistir por parte de sus directores), acompañadas de visitas a algunos de sus salones de clase.

En nuestro taller los maestros exploran lo que llamamos "herramientas universales", es decir, el *software* que se puede encontrar en cualquier computadora en un cibercafé (aunque en diferentes versiones), el *software* gratuito disponible para descargar en línea y las opciones de comunicación que se envían de forma gratuita con la mayoría de las computadoras básicas. Estas herramientas están disponibles sin costo y son programas que los estudiantes también podrán encontrar y utilizar.

Un enfoque desde la perspectiva de la práctica social implica insertar el uso de la tecnología en un marco más amplio de relaciones complejas, usos y actividades orientadas a un propósito (Barton y Hamilton, 1998; Barton *et al*, 2000; Barton, 2012). En este caso, se puede decir que los maestros con quienes trabajamos están aprendiendo a hacer algo que ya están haciendo (Lave, 2011). Es decir, están aprendiendo a enseñar contenido y estrategias que ya conocen utilizando herramientas con las que pueden o no estar familiarizados, mediante enfoques que pueden o no haber intentado usar antes. En resumen, ya están trabajando con rutinas, prácticas, conocimientos y saber hacer establecidos (Guerrero, 2011), y ahora las autoridades políticas y educativas les han pedido que incluyan en su repertorio docente lo que potencialmente es un conjunto de herramientas y procesos poderosos y complejos. En este contexto, mientras ya están enseñando, los maestros deben aprender a enseñar con la tecnología.

Por lo tanto, las demandas institucionales actuales ponen a los maestros en una situación de "desempeño antes que competencia" (Cazden, 1997, p.303). Se espera que utilicen la tecnología en su práctica docente antes de que tengan el control total de cómo hacerlo, o de lo que podría

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

significar. Nuestro enfoque consiste en establecer propuestas desafiantes lo suficientemente difíciles como para promover el aprendizaje para usar las TIC-D de manera efectiva en los propios contextos de la práctica docente de los participantes, pero haciendo todo lo posible para que estas propuestas sean lo suficientemente familiares como para que se sientan cómodos tratando de ejecutarlas (Moll, 1990). Por lo tanto, en el marco de una relación de colaboración, y no de una de expertos frente a novatos, nuestra función es proporcionar asistencia guiada a través de los desafíos que enfrentan. Estamos comprometidos a acompañarlos y a apoyarlos mientras integran el conocimiento emergente con su saber hacer (*know-how*) existente.

Hacemos un esfuerzo para lograr esto mediante la construcción de relaciones horizontales con nuestros colegas maestros, pidiéndoles que nos ayuden a repensar las prácticas docentes y las pedagogías. Nuestro objetivo es contribuir a su comprensión simultánea de las prácticas digitales con el uso que le den a través de la participación con sus colegas y estudiantes (Werscht y Stone, 1985), a través de la colaboración con otros que están dedicados a la misma causa. En México, las prácticas docentes dominantes están inmersas en una tradición pedagógica que tiene sus raíces históricas en una visión de aprendizaje centrada en la acumulación de información. Desde esta perspectiva, la práctica docente requiere de un control estricto de los procedimientos, el contenido y la secuencia derivado de la fragmentación del contenido, la desintegración del conocimiento y la evaluación del aprendizaje. La psicología conductista ha proporcionado un marco conceptual para la escolarización en esta tradición, conceptualizando el aprendizaje como la adquisición de conocimiento por medio de la repetición mecánica y la recepción pasiva (Rogoff *et al*, 2003).

Las pedagogías progresistas, en cambio, basan sus nociones de aprendizaje en el aula en la transformación de conceptos tales como conocimiento, aprendizaje, vida social y relaciones entre los participantes. Su noción subyacente de aprendizaje es constructivista, por lo que el alumno es un participante activo en el desarrollo, la apropiación y la estructuración del conocimiento. Los relatos socio-constructivistas enfatizan la importancia de la interacción con los demás como una parte orgánica del aprendizaje. Así la actividad principal de los profesores es diseñar situaciones en las que los alumnos interactúen, intercambien puntos de vista, experimenten con nuevas ideas y participen en actividades culturalmente valoradas. Esto implica que los maestros creen contextos en los que las responsabilidades, la autoridad y el conocimiento sean compartidos. La contextualización del contenido curricular es clave para aprender conceptos, entender relaciones y articular ideas: de hecho, esto constituye una parte importante de lo que se está aprendiendo (Simon, 1992). Dejar de lado parte del control asignado históricamente a los maestros es un paso importante y, a menudo, difícil para muchos de nuestros participantes, pero al mismo tiempo, cuando descubren cómo hacerlo con éxito, realmente se crean oportunidades para renovar los aspectos de la vida en el aula de maneras positivas y satisfactorias para profesores y estudiantes por igual.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

MIGUEL ÁNGEL: UN NOVATO CON TREINTA Y OCHO AÑOS DE EXPERIENCIA

Para los propósitos de este artículo, examinamos una de las incursiones iniciales de nuestro profesor participante en el uso de las TIC-D y cómo lo abordó en su práctica docente. Miguel Ángel, el maestro cuyas prácticas reflejamos aquí, representa un estudio de caso interesante porque es un profesor veterano con casi cuarenta años en el aula. Cuando comenzó a trabajar con nosotros en 2009 tenía muy poca experiencia previa con la computadora, la conectividad a internet o las redes sociales.

Miguel Ángel trabaja en una escuela preparatoria pública en la Ciudad de México. El actual sistema de escuelas preparatorias públicas tiene su origen en las reformas educativas de la década de 1970 que buscaban brindar oportunidades educativas a los jóvenes más allá del nivel de secundaria. Todos los estudiantes deben tomar un examen de ingreso para la escuela preparatoria y son asignados a los planteles de acuerdo con su puntaje y el promedio de sus calificaciones de secundaria (PCS). Asegurar un lugar en un plantel administrado y supervisado por la Universidad Nacional también garantiza a los estudiantes la inscripción posterior en el siguiente nivel en la UNAM y es por esta razón que el ingreso es extremadamente competitivo. Cada año en el otoño, después de que ingresan a la escuela preparatoria en la Ciudad de México, los jóvenes se convierten inmediatamente en parte de la élite educada del país. La UNAM recibe más de 140,000 solicitudes cada año, pero solo acepta a unos 34,000 estudiantes que se distribuyen en los programas del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). El CCH y la ENP tienen seis y nueve planteles respectivamente; ofrecen clases desde las 7:00 a.m. hasta las 10 p.m., los cinco días de la semana y los sábados por la mañana. El tamaño de los grupos tiende a ser en promedio de cincuenta estudiantes (Galán, 2007). Para el ciclo 2011-2012, de 35,189 estudiantes que fueron aceptados en las escuelas preparatorias de la UNAM, el 54% fueron asignados a los planteles del CCH, mientras que el 46% se inscribieron en las escuelas de la ENP (CCH, 2011).

Miguel Ángel ha sido profesor en el Plantel Oriente del CCH desde que abrió sus puertas en 1972. Sus estudiantes provienen principalmente de los vecindarios de la clase trabajadora de los alrededores, en donde históricamente los padres se ganan la vida en el sector laboral informal, o como empleados o comerciantes independientes. Muchos de los estudiantes que llegan al CCH-Oriente son los primeros de sus familias en continuar su educación más allá del tercer grado de educación secundaria.

Los dos cursos que Miguel Ángel imparte son Lectura y Análisis de Textos Literarios I y II (LATL I y II). Aunque dichos cursos se presentan en el plan de estudios como talleres, en el programa oficial se lee más bien como un curso teórico, y se espera que los estudiantes se conviertan en conocedores de las tradiciones y movimientos literarios. Sus cursos promueven en gran medida las alfabetizaciones académicas y, en particular, formas específicas de interpretar y pensar sobre el texto escrito (Heath y Mangiola, 1991; Burke y Hermerschmitdt, 2005; Street, 2005; Langer, 2011). Parafraseando, las primeras líneas del programa del curso, dicen:

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

La apropiación y el análisis de los textos literarios requieren del conocimiento de los aspectos lingüísticos, literarios y de los paradigmas artísticos que dan sentido al texto y una comprensión de los contextos específicos. El lector debe dominar diferentes competencias que le permitan realizar los ajustes adecuados a su interpretación, y reconocer que no todas las interpretaciones son igualmente posibles.

LATL se enseña en el segundo año de preparatoria y su enfoque estructuralista y de género para el estudio de la literatura deja poco espacio para la discusión sobre el significado de las obras literarias o para la construcción colectiva de las interpretaciones. El lector, o estudiante en este caso, es reconocido como un participante activo en la interpretación y análisis de los textos, pero sólo dentro de los límites de la agenda curricular estipulada. La mayoría de los trabajos que se les pide a los estudiantes están orientados a repetir lo que otros dicen sobre la estructura de las novelas y los cuentos, las partes del trabajo dramático y las diferentes métricas de la poesía.

A lo largo de sus muchos años en el aula, hace algún tiempo Miguel Ángel se dio cuenta de que la distancia entre el currículo y la experiencia y los intereses de sus estudiantes era grande, por lo que hizo adaptaciones a lo que él necesitaba de ellos. Un ejemplo de esto es que cada semestre les asigna a los estudiantes la tarea de asistir a un evento cultural, por ejemplo visitar un museo, asistir a un concierto o ir a una obra de teatro, a la presentación de un libro o a una conferencia. Luego les pide que escriban un comentario sobre su experiencia, que describan el lugar donde se llevó a cabo y que reseñen el programa del evento. Miguel Ángel cree que esta tarea les brinda a los estudiantes la oportunidad de visitar importantes espacios culturales de la ciudad, experimentar eventos de primera mano y escribir un texto personal en respuesta. Miguel Ángel, sensible a sus alumnos y consciente de ciertos aspectos de sus vidas, introdujo esta tarea con el propósito de ampliarles los horizontes y conectar las artes escénicas y las bellas artes con la literatura y el teatro, en un intento por hacer su curso más relevante a su experiencia.

Para que los maestros como Miguel Ángel usaran las TIC-D en su trabajo supusimos que tendrían que desarrollar simultáneamente una comprensión sobre sus posibilidades y limitaciones, averiguar qué podrían usar en su práctica docente y aprender a utilizar los dispositivos tecnológicos de manera significativa. Si querían que sus estudiantes usaran las TIC-D con fines académicos, tendrían que construir conocimiento social relacionado con las diferentes opciones para utilizar computadoras en el aula y desarrollar habilidades y conocimientos sobre su uso. En resumen, para hacerlo con eficacia, tendrían que transformar su práctica, es decir, el uso de la tecnología, su conocimiento y sus habilidades sociales, tal como lo definen Scribner y Cole (1981), así como sus ideas acerca de la enseñanza (Barton *et al*, 2000).

Nuestras preguntas acerca de cómo podría ocurrir tal hazaña se centran en los riesgos e iniciativas que Miguel Ángel tomó como aprendiz (Lave, 2011), y en la manera en la que su conocimiento se desarrolló a lo largo del tiempo. En particular, estábamos interesadas en indagar cómo cambió su forma de pensar acerca de su práctica docente, y en particular averiguar cómo transformó su enfoque sobre el currículo y sus estudiantes, así como su comprensión acerca del papel que él juega en el aprendizaje de sus alumnos. En las páginas que siguen, examinamos lo que Miguel Ángel parecía aprender con cada nueva incursión en el uso de las TIC-D y las distintas

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

maneras en las que esto transformó sus ideas sobre una actividad en la que había participado durante casi cuarenta años. Nuestras descripciones y comentarios analíticos se basan en los datos que obtuvimos a partir de nuestras observaciones en las sesiones de trabajo que tuvimos, las entrevistas que le hicimos, las visitas que realizamos a su salón de clases y el trabajo de sus alumnos. Hemos seleccionado cuatro momentos de nuestro proyecto de desarrollo profesional con Miguel Ángel, y los hemos ordenado cronológicamente desde el primer semestre del año escolar 2009-2010:

Semana de Instalación:

- La expansión del análisis estructural de una historia a la representación multimodal.
- La documentación de la experiencia personal.
- Las formas transdisciplinarias de representación.

Momento 1. Semana de Instalación y de pensar en qué hacer

Cuando Miguel Ángel asistió a nuestra Semana de Instalación inicial les hizo a sus colegas y al equipo de investigación innumerables preguntas sobre cómo usar la computadora y los diferentes programas que estábamos explorando. Parecía querer que lo guiáramos en cada paso que daba a lo largo del camino. Cuando guardaba un archivo preguntaba: "¿Debemos nombrar el archivo?". Cuando estábamos explorando diferentes íconos nos pedía que le mostráramos en dónde se encontraban en su pantalla y cuando quería insertar una figura preguntaba "¿dónde están las formas?". Sus cuestionamientos estaban dirigidas a los otros, pero al mismo tiempo parecían ser una auto-narrativa o un meta-comentario, una forma de guiarse a través de procedimientos que todavía le eran desconocidos. Como presentamos diferentes herramientas y recursos, por ejemplo *software* de video, herramientas de animación o YouTube, entre otros, en el contexto de posibles situaciones de aprendizaje en el aula, él trataba de imaginar cómo podría usarlo en sus clases y qué les pediría a sus alumnos que hicieran. Le preocupaba comprender el significado de las diferentes opciones que presentábamos. Al mirar YouTube, preguntó: "¿Para qué es el *rating*?".

Cuando terminó la Semana de Instalación, Miguel Ángel expresó lo que llamó un "conflicto" entre el uso de la tecnología y su relación con el contenido del plan de estudios que institucionalmente él era el responsable de enseñar. En su calidad de novato en tecnología estaba tratando de hacer espacio para nuevas opciones en lo que para él era una manera de hacer las cosas desde hacía mucho tiempo. Para utilizar la tecnología necesitaba encontrar la relevancia que tenía para su práctica. En la sesión final de nuestra Semana de Instalación, explicó:

Para mí lo más difícil es la relevancia de utilizar un recurso específico en relación con el aprendizaje y el contenido del curso. Incluso traje mi programa. ¿Qué puedo hacer? Yo tengo algunas ideas sobre lo que puedo hacer.

El desafío o "conflicto" para Miguel Ángel fue descubrir cómo vincular lo que había aprendido sobre las TIC-D con nosotros a sus cursos. Estaba claro que luchaba más con la forma de promover el aprendizaje con estos nuevos recursos que con la forma de utilizar la máquina. Afirmó que había

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

traído su copia del programa del curso a la sesión como una referencia para pensar sobre "¿qué puedo hacer?", una acción que nosotras interpretamos como la evidencia de una iniciativa para reinterpretar el programa, así como de su intento de construir las posibilidades potenciales de la computadora como una herramienta para su práctica docente.

Momento 2. La expansión del análisis estructural de una historia a la representación multimodal

Una vez que ya se encontraba de regreso en su clase, Miguel Ángel introdujo una actividad para analizar una historia, uno de los primeros elementos del programa. En esa actividad en particular, pidió a los estudiantes que usaran Power Point para presentar un trabajo literario utilizando las imágenes que habían seleccionado y yuxtapuesto en algunas selecciones del texto. Les pidió que mostraran al grupo sus diapositivas y le explicaran las razones que habían tenido para elegir sus diferentes imágenes, colores, tipos de letra, etc. El propósito de la tarea era trabajar con el lenguaje y las imágenes para construir un entendimiento sobre la manera en la que podían relacionarlos entre sí, y reconocer a cada medio como portador de significado (Matthewman, 2004).

Miguel Ángel organizó a sus estudiantes en grupos y les dio una lista de historias de autores latinoamericanos entre las que podían elegir un texto para analizar y presentar. Cuando les explicó a sus alumnos la actividad, presentó un ejemplo que él había creado durante la Semana de Instalación como una forma de modelarla. También les dijo a sus alumnos que quería que exploraran ese *software* en particular y les explicó que "estaba en un grupo de trabajo, que les iba a pedir que usaran Power Point. Mencioné que yo [Miguel Ángel] no era ningún experto, que no sabía mucho y que seguramente ellos sabían más que yo".

Esta fue la primera vez que Miguel Ángel dijo algo así . Para él implicó aceptar la adopción de una nueva posición frente a sus estudiantes. Por un lado, admitió abiertamente que ellos podrían saber más que él sobre el uso de este *software* en particular, y al comentar sobre su participación en un grupo de trabajo se presentó a sí mismo como un aprendiz. Un cambio importante en la práctica de Miguel Ángel que comienza aquí y se desarrollará a lo largo del año escolar fue reconocer diferentes modos de representación como válidos para el trabajo académico. Éste fue uno de sus intentos iniciales de diseñar una actividad que no se limitaba a redactar un trabajo. Además, se sorprendió al descubrir que si bien al menos un estudiante en cada equipo sabía algo sobre Power Point, no todos sabían, y lo que sabían era muy variado. Informó que un equipo de estudiantes "quería hacer su tarea en papel, porque no sabían cómo usar el *software*". Para nosotras, esto confirmó nuestro presentimiento inicial de que en las aulas de los maestros con los que estábamos trabajando, realmente se trataba de una situación en la que ellos y los estudiantes aprenderían juntos a usar las TIC-D.

Al escuchar los proyectos presentados por otros maestros en nuestra reunión, Miguel Ángel se dio cuenta de que quizás algunas de las instrucciones que les había dado a sus alumnos no eran claras, y que sólo había definido vagamente sus criterios de evaluación. Durante nuestra reunión de septiembre mencionó: "No les pedí a [los estudiantes] que anotaran su presentación, pero ahora estoy tomando notas para saber qué voy a pedirles que hagan". Se preguntó: "¿En qué consiste

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

una excelente presentación? ¿A qué debo dar preferencia?". A partir de este momento, comenzó a enfocarse en aspectos específicos del diseño de actividades tales como el propósito, la evaluación, la presentación, las instrucciones y la organización, todas las fases en las que se había enfocado a lo largo de sus treinta y ocho años de carrera, pero que ahora estaba repensando.

Momento 3. La documentación de la experiencia personal

Otro momento importante en la participación de Miguel Ángel llegó cuando incorporó las prácticas digitales extraescolares de los estudiantes en una tarea. Durante una de nuestras reuniones, otra maestra había presentado lo que llamó un "safari fotográfico", una actividad en la que a los estudiantes se les asignó la tarea de presentar una historia con instantáneas y sin texto escrito. Miguel Ángel adaptó esta idea a la tarea descrita anteriormente que consistía en asistir a un evento cultural. Esta vez les pidió a sus alumnos que tomaran fotografías con sus teléfonos celulares, que las utilizaran para ilustrar su trabajo y que crearan un relato cronológico sobre su actividad (ver figura 1). También cambió la organización de esta tarea, aceptando el trabajo en equipo, cuando en el pasado esperaba que cada estudiante trabajara solo.

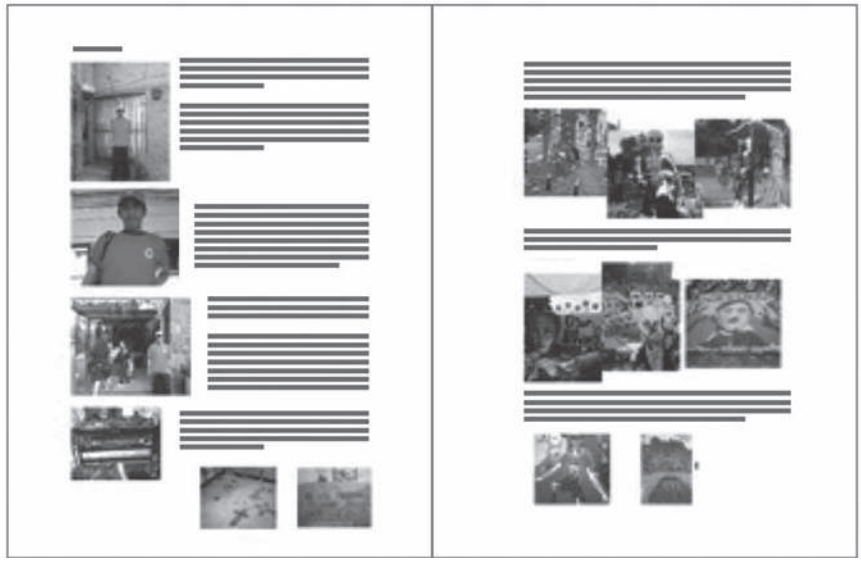

FIGURA 1. Muestra escrita de un alumno sobre su visita a un evento cultural.

Miguel Ángel, abierto al cambio, consideró que ésta había sido una adaptación exitosa de las ideas de una colega a las necesidades de su propia práctica docente. La tarea sobre el evento cultural se volvió completamente electrónica en el sentido de que los estudiantes no tenían que imprimirla o presentarla en clase ya que se la enviaron por correo electrónico. Esto, sin embargo, creó un nuevo problema para Miguel Ángel: su cuenta de correo se sobrecargó rápidamente con el trabajo de los estudiantes y no sabía cómo organizarla bien. Esto nos recordó cómo la transfor-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

mación exitosa de la práctica docente puede generar, y con frecuencia genera, nuevos problemas por resolver; y nos recordó, una vez más, que el desarrollo profesional en sí mismo rara vez es una trayectoria sin complicaciones.

Momento 4. Las formas transdisciplinarias de representación

A medida que avanzaba el año escolar, Miguel Ángel desarrolló un nuevo enfoque para enseñar dos novelas populares que integraban sus convicciones sobre la importancia de la experiencia para sus estudiantes, el uso de formas de representación multimodales y el plan de estudios de literatura. Para esta tarea los estudiantes debían elegir entre dos novelas ambientadas en la Ciudad de México (*El complot mongol* de Rafael Bernal y *Batallas en el desierto* de José Emilio Pacheco). Para Miguel Ángel estas ambas obras abrían deliberadamente el estudio de la literatura a un espacio que articulaba el aula con la vida más allá de las puertas de la escuela, y creaba una situación en la que los estudiantes trasladaban sus conocimientos, su aprendizaje y su saber haciar (*know-how*) a través de los distintos contextos (Larson, 2005). En el pasado, se les pedía a los estudiantes que leyeran y resumieran el libro, y que identificaran sus características estructurales. En su enfoque revisado o "transformado" Miguel Ángel organizó a los estudiantes en grupos, les pidió que visitaran los barrios donde supuestamente tenían lugar las historias y que fotografiaran el entorno urbano. A cada grupo le pidió que organizara un recuento de la historia utilizando los mapas de las calles de la ciudad y sus fotografías, así como otros recursos que ellos consideraran relevantes.

Esta asignación renovada combinó nuevas perspectivas tanto para el maestro como para sus alumnos. A los estudiantes, en su calidad de lectores, les pidió que reflexionaran sobre los espacios en los que se desarrollaba la novela, en el sentido de involucrar los lugares reales en donde ocurrían los eventos (Leander y Sheehy, 2004). Esto a su vez los llevó a pensar en estos espacios como construcciones sociales y en la manera en la que todos los lugares en donde habitaban los personajes (hogares, bares, calles, escuelas) contribuyeron a su manera de vivir sus vidas ficticias. Al mismo tiempo, lo que vivieron y la manera en que lo vivieron también transformó estos lugares para los estudiantes tanto en su calidad de lectores, como de habitantes de la ciudad (Soja, 2004).

La lectura de estas novelas y el subsecuente mapeo invitaron a los estudiantes a repensar su acercamiento a un texto literario. Como lo expresó sucintamente un estudiante, estos libros "son obras de ficción ubicadas en lugares reales". En sus presentaciones orales, los estudiantes explicaron sus preferencias en relación con las imágenes (ver figura 2) y su vinculación con la novela en términos de la manera en la que intentaron ubicar la historia en un lugar real:

Estudiante: La novela habla sobre la calle Tabasco... Es la calle por la que él [el protagonista] corre para encontrar el edificio de Mariana, después de que Rosales le dice que ha muerto. Él no lo cree, así que usamos esta imagen porque es la calle por la que corre para encontrar el edificio donde ella vivía.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

FIGURA 2. Ejemplo de la fotografía de un estudiante que ubica la historia de ficción en una ubicación real.

Para Miguel Ángel, invitar a sus alumnos a diseñar una actividad que integrara el uso de mapas con la representación espacial y las imágenes con el lenguaje escrito en un solo producto fue algo muy fuera de lo común. Recibir dicha invitación también lo fue para los estudiantes, especialmente porque las materias académicas y sus correspondientes modos de representación tienden a ser definidos de manera rígida: las novelas pertenecen a las artes del lenguaje, y los mapas pertenecen a la historia y a la geografía.

Esta actividad es otro ejemplo de la manera en la que Miguel Ángel intentó crear para sus estudiantes oportunidades de tener experiencias que contribuyeran a que superaran cierto aislamiento social que caracterizaba su vida cotidiana, y en este proyecto, el uso de las TIC-D tuvo un papel importante. La alfabetización académica concebida como práctica social plantea que para que los lectores obtengan una comprensión de lo que dice el texto, y para vincular al texto con su vida y el mundo que los rodea, es necesario que tomen al respecto algún tipo de medida (Heath y Mangiola, 1991; Street, 2005; Langer, 2011).

La documentación fotográfica y el diseño de los mapas de los estudiantes, así como la incorporación de recursos multimodales (la imagen, el color, las letras, los tamaños, el uso del espacio, del sonido), les brindaron varias oportunidades para trabajar con las novelas (ver figura 3). En sus presentaciones orales vincularon lo que habían leído, particularmente aquellas partes de las novelas que trataban temas como la discriminación, la corrupción, la imparcialidad y la pasión, a sus propias vidas y a su conocimiento sobre el mundo. Fue notable la manera en la que utilizaron su comprensión del texto para argumentar sus propios puntos de vista:

Estudiante: En general, Mariana [la madre de Jaime] era discriminada por una variedad de razones. Una de ellas... bueno, ahora es algo común y generalizado, pero en ese entonces, la gente hablaba. Ella [Mariana] era madre soltera y entonces la gente decía muchas cosas, que [las madres solteras] eran mujeres corrientes y que iban de cama en cama.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Más allá de su comentario sobre la estructura de la novela, el ejemplo anterior ilustra el pensamiento letrado del estudiante. Su narrativa muestra su comprensión de lo que significa el texto, la manera en la que lo conecta con su mundo y sus cambios históricos da un giro al contrastar el "entonces" y el "ahora", e identifica la base de lo que podría considerarse como discriminación de género y creencias morales en relación con la conducta sexual. Utiliza la experiencia que tuvo de caminar por el barrio donde se desarrolla la trama del libro y de relacionarla con los mapas y las imágenes que él y sus compañeros recopilaron para construir significados sobre la historia al conectarla con el lugar, la gente y las consideraciones morales (véanse resultados de proyectos similares en Heath y Mangiola, 1991; Langer, 2011

FIGURA 3. Mapa de los alumnos y fotografías de su novela de enfoque.

Para esta tarea en particular, en lugar de presentar un modelo, Miguel Ángel simplemente explicó lo que quería que sus estudiantes hicieran. Él pensaba que ya habían usado el *software* de presentación para un proyecto anterior, y que por lo tanto ya se habían familiarizado con él, y prefería dejar la tarea abierta a la interpretación. Vinculó sus ideas y las actividades pasadas relacionadas con la experiencia y el aprendizaje sobre el paisaje cultural de las novelas, invitando a los estudiantes a ubicar su historia de enfoque dentro del propio paisaje urbano y diseñar una forma multimodal de representar sus análisis del significado del texto utilizando mapas e imágenes De una manera muy real, amplió el proyecto de safari fotográfico de su colega y lo transformó para enfatizar el análisis del libro que los alumnos debían leer. Al diseñar el proyecto de esta manera les dio la oportunidad de tomar decisiones, organizar su trabajo y determinar la profundidad de sus análisis. Cuando analizó los resultados de esta actividad expresó su sorpresa por la medida en la que sus estudiantes fueron más allá de simplemente volver a contar la historia, que es lo que él les había pedido que hicieran, y en cambio hicieron observaciones importantes sobre la relación entre la novela como un trabajo de ficción y varias reflexiones profundas sobre la vida en la sociedad mexicana en el pasado y el presente. Una de las iniciativas más importantes en esta actividad en particular que representó

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

un cambio importante en la práctica de Miguel Ángel fue que atravesó las líneas curriculares al introducir mapas como un modo de representación para comunicar significado sobre la literatura.

Los estudiantes utilizan la sección de comentarios para explicar sus opciones

De hecho, Miguel Ángel se sorprendió por las reacciones de sus estudiantes frente a su proyecto. Durante nuestra entrevista final con él usó la expresión "nunca me lo imaginé" para referirse a su trabajo. Al cambiar al formato participativo para completar el trabajo asignado, abrió posibilidades para que los estudiantes hablaran en clase cuando generalmente no lo hacían. Uno de los hechos que más lo sorprendió fue que los alumnos que rara vez hablaban en clase participaron ampliamente. (De algunos dijo: "Ni siquiera conocía el sonido de su voz"). Miguel Ángel informó que través de este proyecto pudo desarrollar más su comprensión sobre la representación multimodal y el uso de las herramientas de las TIC-D. Hasta ese momento había utilizado imágenes para ilustrar el texto escrito en diapositivas de presentación y en documentos escritos en un procesador de palabras. Ahora, al solicitar a sus estudiantes que hicieran mapas animados, descubrió algunas de las propiedades posibilitadoras y el poder de la representación dinámica. Por primera vez el trabajo de sus alumnos sólo se podía presentar correctamente en una pantalla, y él sabía que si se imprimiera para ser entregado físicamente cambiaría de manera significativa.

LA RENOVACIÓN DE MIGUEL ÁNGEL

La presentación anterior sobre los primeros usos de la tecnología por parte de Miguel Ángel revela diferentes aspectos sobre su aprendizaje para enseñar (con tecnología) en ese mismo proceso. Debido a que ya tenía una comprensión sólida de los requisitos curriculares y las expectativas institucionales, su experiencia docente sirvió como un recurso importante para esta nueva fase de su trabajo. Si bien estaba dispuesto a incorporar las actividades digitales en su práctica docente, seguía teniendo muy presente el cumplimiento de los requisitos curriculares y buscaba formas de utilizar la tecnología que lo ayudaran a lograrlo. Su incorporación de las TIC-D se convirtió en parte de su programa de enseñanza formal. No vio estas actividades como "extras" o como "complementos" sino como formas realmente nuevas de enseñar los contenidos académicos de su curso. Además, tenía un compilado de actividades en el aula que le habían resultado exitosas en el pasado y que podía aprovechar como punto de partida para incorporar el uso de la tecnología en su práctica docente. Sin embargo, Miguel Ángel no creó simplemente una versión electrónica de las actividades que sabía cómo organizar, sino que también introdujo cambios en varios aspectos de su práctica en relación con el currículo, las características de la organización, su relación con sus alumnos, sus ideas sobre cómo puede ser representado el conocimiento, y sus expectativas sobre lo que puede suceder en el aula. Algunos de estos cambios son sutiles y minuciosos (la inclusión de las TIC-D para informar una actividad cultural) y otros son mucho más obvios (la introducción de mapas y representaciones multimo-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

dales en el estudio de la literatura), pero todos son importantes para comprender la disposición y los esfuerzos de Miguel Ángel para crecer profesionalmente. Durante la entrevista al final del año escolar, Miguel Ángel describió su experiencia en nuestro proyecto en términos de "renovación":

Estos recursos son para jóvenes. Yo ya soy viejo, he estado dando clases durante treinta y ocho años. Cuando llegas a este punto, lo que piensas es cómo sobrevivir, cómo inventar tareas que requieran menos trabajo. Para mí, mirar de cerca esto [la utilización de la tecnología en la práctica docente] fue completamente nuevo y me renovó. Ahora pienso que tal vez no soy tan viejo. Esto fue como un bálsamo que llegó a mi práctica docente.

Durante el año escolar, Miguel Ángel tomó la iniciativa de cambiar la forma en la que enseñaba y asumió riesgos importantes. Transformó sutilmente las formas en las que organizaba las actividades, examinó diferentes aspectos de su práctica docente, como la forma en la que presentaba y evaluaba el trabajo de los alumnos. Cada iniciativa estuvo acompañada por un cierto riesgo, especialmente debido al predominio de los enfoques tradicionalistas de la enseñanza en México: dejar que los estudiantes se responsabilizaran de las actividades podría haberse vuelto caótico; permitir que utilizaran diferentes formas de representación podría haber terminado en que perdieran de vista el propósito académico de una determinada tarea; el uso de nuevas formas de representación podría haber hecho que los estudiantes no leyeran o escribieran de la manera en la que se esperaba que lo hicieran en un programa orientado académicamente. En la mayoría de los casos Miguel Ángel se sorprendió al descubrir que cada innovación, grande o pequeña, desbloqueaba dimensiones de la enseñanza y el aprendizaje que no había podido ver antes.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

La tabla I resume cada uno de los momentos presentados anteriormente, así como las iniciativas y los riesgos que asumió Miguel Ángel.

Tabla I

Momento	Iniciativas y riesgos
1. Instalación	Hizo preguntas, aprendió a usar la computadora, pensó en las actividades de una manera nueva.
2. Análisis de la historia	Se posicionó como aprendiz ante los estudiantes. Se enfocó en la evaluación, las instrucciones y la organización de la actividad. Transformó una actividad vigente para incluir diferentes formas de representación.
3. Safari fotográfico	Les permitió a los estudiantes utilizar su teléfono celular como cámara. Siguió el consejo de una colega. Comenzó a utilizar su correo electrónico como una manera de recibir el trabajo de sus alumnos.
4. Mapas	En lugar de modelar les explicó a sus estudiantes lo que quería que hicieran, dejó la tarea abierta. Conectó sus ideas sobre la importancia de la experiencia para leer y entender las novelas. Dio a los estudiantes la oportunidad de tomar decisiones, organizar el trabajo, determinar la profundidad de la presentación. Atravesó las líneas curriculares, ensayó un nuevo formato para representar el significado literario

Como lo demuestra el trabajo de Miguel Ángel, tomar riesgos puede conducir a un aprendizaje importante. Sus iniciativas propiciaron innovaciones, nuevos enfoque y nuevos descubrimientos. En la tabla II presentamos una ojeada al aprendizaje de Miguel Ángel en proceso, a manera de resumen sobre su desarrollo durante el transcurso de un año escolar. Creemos que cada uno de los diferentes aspectos del aprendizaje está íntimamente relacionado, pero para los fines de la presentación y para enfatizar el rango de aprendizaje acumulado los hemos separado (ver tabla II).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

TABLA II. El aprendizaje en progreso

Momento de Aprendizaje	Sobre la tecnología	Sobre los estudiantes	Representación	Expectativas
1. Instalación	Cómo usar la tecnología (operativo) ¿Para qué la usas? (conceptual)		Trabaja con la representación multimodal	La tecnología en realidad no es para él
2. Análisis de la historia		No todos los estudiantes tienen el mismo conocimiento y saber hacer en lo relativo a la tecnología.	La colocación de imágenes y textos es intencional La inclusión de animación le agrega significado a los textos	Esperaba que los estudiantes fueran más explícitos sobre las relaciones entre el texto y la imagen. Comenzó a repensar la manera en la que daba instrucciones y en la que hacía evaluaciones.
3. Safari fotográfico	Los usos diarios con los estudiantes (correo electrónico). Problemas con la sobrecarga del correo electrónico. El conocimiento de los estudiantes y el uso del teléfono celular utilizado con fines académicos.	Los estudiantes responden a las oportunidades de auto representación.	La experiencia personal y el conocimiento enriquecen el significado textual.	
4. Mapas	Los textos multimodales pertenecen a la pantalla, una vez que se trasladan a una impresión se ven reducidos.	Los estudiantes integraron la trama, el análisis y la crítica al ubicar la historia en su espacio urbano, su período histórico y al acudir a cerciorarse por sí mismos.	La representación espacial agrega una nueva dimensión analítica Nunca imaginaron que un mapa podía ser utilizado para contar una historia.	Solo esperaba la descripción de la trama, y los estudiantes presentaron un análisis detallado. Los estudiantes que nunca habían participado hablaron en clase.

El resumen en la tabla II revela cómo el conocimiento de Miguel Ángel sobre la tecnología digital, su uso con fines académicos, su comprensión de la representación, sus expectativas y su aprecio por sus estudiantes se matizaron más durante el semestre. Sus expectativas sobre lo que deberían hacer sus alumnos y la relación entre la representación multimodal, la lectura y la escritura cambiaron cuando se arriesgó y trató de introducir usos de la computadora y el internet que iban más allá de buscar información o escribir tareas. La usó para comunicarse con sus estudiantes, para encontrar imágenes y materiales gráficos y para mejorar la experiencia de ellos. También la utilizó con fines de diseño, para crear representaciones multimodales y para reconsiderar el papel de la escritura frente a otras posibilidades simbólicas. Para nosotros es claro que esto fue posible gracias a las diferentes formas en las que Miguel Ángel aprendió a controlar la computadora, no sólo en términos de manejarla sino (más importante aún) en la forma en la que aprendió a pensar cómo desarrollar actividades de aprendizaje y situaciones de uso para sus alumnos dentro de su creciente comprensión sobre la importante relación entre el aprendizaje, la participación y la práctica social.

Esto no quiere decir que no haya tenido algunas dificultades o decepciones en el camino. Todos los intentos de innovación van acompañados de falsos comienzos y expectativas no cumplidas. Sin duda esta ha sido una perspectiva aguda e importante para nosotras con relación a la manera en la que abordamos nuestros talleres de desarrollo profesional. A Miguel Ángel le resultó difícil que sus alumnos describieran explícitamente por qué eligieron ciertas imágenes. Además, el hecho de recibir los trabajos de ellos en su correo electrónico le creó nuevas necesidades organizativas. Algunas tareas siguieron siendo dirigidas por el maestro. La aceptación de nuevos tipos de productos culturales por parte de sus estudiantes también lo presionó para que repensara los problemas sobre cómo introducir dichas tareas, cómo dar instrucciones claras, y cómo "socializar" los proyectos, es decir, organizar presentaciones, publicarlas o distribuirlas, y cómo evaluar mejor los resultados. Una parte de lo que hizo fue planeado con precisión, y otros trabajos se basaron en prueba y error. Además, no podemos enfatizar lo suficiente la manera en la que, dentro del contexto del propio aprendizaje de Miguel Ángel, tales errores (o pasos falsos) a menudo son tan importantes como el éxito, porque le permiten al aprendiz pensar qué podría hacer de manera diferente o cómo mejorar lo que ya habían hecho en otra ocasión. También descubrimos que este fue el caso con todos los demás participantes en nuestro programa.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

APRENDIENDO DE MIGUEL ÁNGEL

Aprender a incorporar las prácticas digitales con fines académicos en las prácticas de enseñanza es un proceso complejo y gradual que requiere de una dimensión conceptual de uso que se extiende mucho más allá del aprendizaje sobre cómo operar la máquina o seguir los menús de un programa de *software* determinado (Lankshear y Knobel, 2008). Para los maestros significa apropiarse de las prácticas digitales y aprender a trabajar con ellas mientras ya están enseñando. Abre un mundo de conocimiento sobre la representación multimodal y la experiencia con ella, el diseño y la creación de significado en relación con las prácticas sociales del "mundo real". No es suficiente saber

cómo operar la computadora. Para que los maestros incorporen las TIC-D en su práctica docente es necesario que se apropien de sus propiedades posibilitadoras y de los conocimientos prácticos involucrados en su uso. También significa comprender las distintas maneras en las que las prácticas digitales encajan con alfabetizaciones múltiples: como lo ilustran los ejemplos sobre la experiencia de Miguel Ángel, unas no sustituye a las otras. La lectura y la escritura en una variedad de formatos y fuentes se articularon en las actividades que diseñó.

Si bien la tendencia de muchos programas de desarrollo profesional es concentrarse en la operación de las computadoras y el *software*, su utilización para la práctica docente implica pensar qué hacer dentro del contexto de un currículo específico, un conjunto de estudiantes y un entorno institucional. De la misma manera, la introducción de un nuevo conjunto de herramientas en el aula, ya sean digitales o de otro tipo, crea una oportunidad para que los maestros revisen las actividades, los procedimientos y las rutinas que han construido a lo largo de los años y los conviertan en desconocidos, de manera tal que los abran al escrutinio. Esto, a su vez, puede llevar a los maestros a repensar algunas de las tareas que requieren que los estudiantes hagan, la manera en la que organizan u orquestan las actividades, cómo las relacionan con las experiencias y el conocimiento de los estudiantes, y cómo ayudan a los estudiantes a ampliar sus conocimientos. No todos los cambios son radicales. Muchos son sutiles y matizados, pero cada transformación es el resultado de que los maestros reconsideren sus propias prácticas en el contexto de hacer algo nuevo o algo significativamente nuevo. Y, como señala Sheehy (2004, p.94), "cambiando lo que sucede en el aula, potencialmente puede cambiar la experiencia de los estudiantes en la escuela". Esto implica cambiar lo que se valida en el trabajo de los estudiantes, lo que se habla, quién es la persona que habla, cómo se crea el significado y se representa el conocimiento, qué cuenta y qué no, y así sucesivamente.

Uno de los resultados más sorprendentes del trabajo de Miguel Ángel con nosotros durante el año escolar 2009-2010 fue la manera en la que se modificó su visión acerca de sus estudiantes y su relación con ellos. Desde el principio se arriesgó: les dijo a sus alumnos que estaba tratando de aprender a usar la tecnología en el aula y que no siempre estaría seguro de cómo hacer todo lo que les pedía que hicieran. Esto en sí mismo implicaba un nuevo posicionamiento para él. Significaba pasar del lugar familiar del sabelotodo a los terrenos más inestables de "yo sé algo y ustedes saben algo". Continuamente expresó la manera en la que el trabajo de los estudiantes lo sorprendió, e incluso estaba un poco atemorizado por la capacidad que demostraron tener para asumir el complejo proyecto de mapeo y resolver los desafíos tecnológicos que presentaban estos proyectos.

En el proceso descubrió el valor de estas actividades y las nuevas perspectivas sobre el contenido y el aprendizaje que trajeron consigo. Durante la entrevista, señaló: "Hubo un cambio en mi actitud porque vi la relevancia y la posibilidad de lo que las TIC ofrecen cuando la usas". Como resultado, conservó su identidad de maestro, fue amoldándose a las nuevas prácticas y creó "nuevos patrones de autoridad" relativos a la manera en la que tuvo lugar el aprendizaje dentro de su salón de clases (Hull y Greeno, 2006, p.79). Del mismo modo, redefinió los roles de la lectura y la escritura en el trabajo académico. Y aunque no abandonó por completo las tareas escritas, lo cual nosotras tampoco le recomendaríamos que lo hiciera, descubrió que al darles a los estudiantes

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

una variedad de tareas diferentes hacía visibles otros usos académicos de la lectura y la escritura. A medida que sus estudiantes se involucraban en proyectos más complejos y desempeñaban un papel más importante en el diseño de los productos finales, descubrió que se comprometían más a encontrar las conexiones que existían entre los mundos de sus vidas y su trabajo académico. De hecho, una pregunta interesante para una investigación posterior podría ser indagar de qué manera la participación de los estudiantes en proyectos multimodales también podría afectar su escritura académica.

La experiencia de Miguel Ángel también demuestra que la edad no es necesariamente el factor determinante en la disposición de los maestros para usar o introducir la tecnología digital en sus aulas. Esto coincide con un estudio de encuesta informado por Johnson (2012), quien señaló:

Si bien se podría suponer que los maestros más jóvenes se sentirían más cómodos usando los medios de comunicación digitales, los participantes de la encuesta dijeron que la experiencia de los maestros de más alto nivel en el manejo del aula les dio la libertad de arriesgarse y ceder algo de control a los estudiantes, permitiéndoles asumir su propio liderazgo y enseñarse a sí mismos, y entre sí.

Debido a los hallazgos reportados en la bibliografía discutida en la sección inicial de este artículo, una pregunta importante se refiere a las condiciones que contribuyen a la disposición de los maestros a aprender sobre las TIC-D y probar cosas nuevas en su práctica docente. ¿Bajo qué circunstancias intentarán los profesores usar la computadora, sus contenidos y su conectividad de manera innovadora? Este artículo sugiere que algunos maestros pueden necesitar construir y participar en prácticas de transición viables que les den la confianza que necesitan para incursionar en lo nuevo. Nuestros datos sugieren fuertemente que la práctica docente de Miguel Ángel evolucionó y que las políticas establecidas en lugares lejanos y por personas lejanas adquirieron más significado para él, o fueron interpretadas de manera nueva y fresca dentro de su práctica docente. Si bien Miguel Ángel es simplemente un maestro entre muchos otros que participan en nuestro programa de desarrollo profesional, nuestras propias experiencias sugieren que, sin embargo, él es bastante representativo entre nuestros participantes. Creemos que el enfoque utilizado en nuestro programa LETS de inmersión práctica inicial y acompañamiento a largo plazo, junto con un entorno que promueve la interacción con los demás (colegas e investigadores), contribuyó a la "transformación" y a los descubrimientos en la práctica docente de Miguel Ángel a lo largo del año escolar, y promete mucho como modelo para el desarrollo profesional en el área de la enseñanza y las tecnologías digitales en las escuelas mexicanas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

RECONOCIMIENTOS

Nuestro agradecimiento a Michele Knobel por su lectura y crítica de las versiones anteriores de este artículo, y a Vera Rourke por su ayuda en la preparación del manuscrito

REFERENCIAS

Albion, P.R. (2008). Web 2.0 in Teacher Education: two imperatives for action . *Computers in the schools*, *(25)* 3, pp. 181-198.

Barton, D. (2012). Participation, Deliberate Learning, and Discourses of Learning Online. *Language and Education*, *(26)* 2, pp. 139-150.

Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community.* Londres y Nueva York: Routledge.

Barton, D., Hamilton, M. e Ivanic, R. (ed.) (2000). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. Londres: Routledge.

Bigum, C. y Lankshear, C. (1997). *Digital Literacies and Technologies in Education*. Queensland: Departamento del Empleo, la Educación, la Capacitación y los Asuntos de la Juventud de la Commonwealth.

Burke, P. y Hermerschmidt, M. (2005). Deconstructing Academic Practices through Self-reflexive Pedagogies, en B. Street (ed.) *Literacies across Academic Contexts: mediating learning and teaching*. (pp. 346-365). Filadelfia: Caslon Pub.

Calderón, F. (2010). *El Presidente Calderón en el Foro de Líderes del Sector Público, América Latina y el Caribe: Construyendo el Gobierno del Futuro*. Discurso, 30 de abril de 2010, Ciudad de México. Disponible en <http://goo.gl/qPojJ>. (Consultado el 8 de junio de 2013).

Cazden, C. (1997). Performance before competence, en: M. Cole, Y. Engestrom, y O. Vasquez (eds.) *Mind, Culture, and Activity. Seminal papers from the laboratory of comparative human cognition.* (pp. 303–310). Cambridge: Cambridge University Press.

Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) (2011). *Diagnóstico institucional para la revisión curricular*. México: CCH, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Cuban, L. (2000). *Oversold and Underused: computers in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.

Díaz Barriga, F. (2010). Las TIC en la educación y los desafíos que enfrentan los docentes (UNAM, México). Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Un congreso para reflexionar sobre la educación que queremos, septiembre, en Buenos Aires, Argentina. Disponible en <http://www.oei.es/metas2021/expertos02.htm>. (Consultado el 29 de abril de 2012).

Galán, J. (2007). Deserción escolar muestra fracaso del sistema educativo: De la Fuente. *La Jornada*. Disponible en <http://goo.gl/uCUq2>. (Consultado el 9 de junio de 2012).

Gee, J. (2003). *What Video Games have to Teach Us about Learning and Literacy.* Nueva York: Palgrave Macmillan.

Gee, J. (2007). *Good Video Games, Good Learning. (New Literacies and Digital Epistemologies.)* Nueva York: Peter Lang.

Geertz, C. (1983). *Local Knowledge*. Nueva York: Basic Books.

Gómez, L. (2005). *Prácticas de lengua escrita en el medio de uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, entre los estudiantes del bachillerato tecnológico.* Tesis doctoral no publicada, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN, Ciudad de México.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Gómez, L. (2006). El desplazamiento de las prácticas impresas y la apropiación de las prácticas digitales. Un estudio sobre los alumnos del Bachillerato Tecnológico aprendiendo a usar la computadora en la escuela, *Revista Brasileira de Educac***ão**, *(11)* 31, pp. 58-79.

Guerrero, E. (2009). *Retrato comparativo sobre usos de tecnología*. Documento presentado en el X Congreso del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), del 21 al 25 de noviembre, en Veracruz, México.

Guerrero, I. (2011). *Ahí está el detalle: cambios minúsculos, rutas opacas y tecnologías míticas en la enseñanza de la geografía en secundaria*. Tesis Doctoral. México, D.F.: DIE-Cinvestav-IPN.

Guerrero, I. y Kalman, J. (2010). La inserción de la tecnología en el aula: esta bilidad y procesos instituyentes en la práctica docente. *Revista Brasileira de Educac***ão**, (*15)* 44, pp.213-229.

Guerrero, I. y Kalman, J. (2011). Matrices en la inserción de la tecnología en el aula: posibilidades de cambio en las prácticas docentes, *Cuadernos Comillas, (1)* 1, pp. 84-104.

Heath, S. y Mangiola, L. (1991). *Children of Promise: Literate Activity in Linguistically and Culturally Diverse Classrooms*. Washington, DC.: National Education Association.

Hull, G. y Greeno, J. (2006). Identity and Agency in Non School and School Worlds, en: Z. Bekerman, N. Burbules y D. Silberman-Keller (eds.) *Learning in Places. the Informal Education Reader*, pp. 77-97. Nueva York: Peter Lang.

Jara, I. (2008) Las políticas de tecnología para las escuelas en América Latina y el mundo: visiones y lecciones. Santiago de Chile: CEPAL. http://www.cepal.org/SocInfo (consultado el 14 de octubre de 2009).

Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: media for the 21st century.* Boston: Fundación MacArthur.

Johnson, M. (2012). *Teaching the Net Generation: teachers' perspectives in Young Canadians in a Wired World*. Media Awareness Network. Publicado el 15 de febrero de 2012. Disponible en <http://mediasmarts.ca/blog/teaching-net-generation-teachers-perspectives-young-canadians-wired-world-0>. (Consultado el 1 de abril de 2012).

Kalantzis, M. & Cope, B. (2010). The Teacher as Designer: pedagogy in the new media age. *E-learning and Digital Media. (*7) 3, pp. 200-222.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Londres: Routledge.

Langer, J. (2011). *Literature: literary understanding and literature instruction*. Nueva York: Teachers College Press.

Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Digital Literacies: concepts, policies and practices*.Nueva York: Peter Lang.

Larson, J. (2005). Breaching the Classroom Walls: literacy learning across time and space in an elementary school in the United States, en: B. Street (Ed.) *Literacies across Educational Contexts: mediating learning and teaching.* (pp. 84-102). Filadelfia: Caslon.

Lave, J. (2011). *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*. Chicago: University of Chicago Press.

Leander, K. y Sheehy M. (eds.) (2004). *Spatializing Literacy Research and Practice*. Nueva York: Peter Lang.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Leu, D., Hillinger, M., Loseby, P., *et al* (1998). Grounding the Design of New Technologies for Literacy and Learning in Teachers' Instructional Needs, en: D. Reinking, M. McKenna, L. Labbo & R . Keiffer (eds.) *Handbook of Literacy and Technology: transformations in a post typographic world*, (pp. 203-221). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Linde, P. (2011). Los ordenadores están en las aulas. ¿Ahora qué? *El País*, 10 de octubre de 2011. Disponble en <http://goo.gl/1os4x> (Consultado el 1 de abril de 2012).

López Bonilla, G. y Fragoso, C. (eds.) (2010). *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo*. México: Plaza y Valdés y BUAP.

Matthewman, S. (2004). What Does Multimodality Mean for English? Creative Tensions in Teaching New Texts and New Literacies, *Education, Communication and Information,* (4) 1, pp.133-176.

McFarlane, Angela (2003). *El aprendizaje y las tecnologías de la información*. México: D.F.: Secretaria de Educación Pública.

Moll, L.C. (1990). *Vygotsky and Education: instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Nueva York: Cambridge University Press.

New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, *(66)* 1, pp. 60-92.

Rogoff, B., Paradise, R., Mejía, R. y Correa-Chávez, M. (2003). Firsthand Learning through Participation. *Annual Review of Psychology*, 54, pp. 175-203.

Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Sheehy, M. (2004). Between a Thick and a Thin Place: changing literacy practices, en: K. Leander y M. Sheehy (eds.) *Spatializing Literacy Research and Practice,* (pp. 91-114). Nueva York: Peter Lang.

Simon, R.I. (1992). *Teaching Against the Grain: texts for a pedagogy of possibility*. Nueva York: Bergin y Garvey.

Soja, E. (2004). Prefacio, en: K. Leander y M. Sheehy (eds.) *Spatializing Literacy Research and Practice*, (pp. ix-xv). Nueva York, Peter Lang.

Solís, A. (2009). *El uso del aula de medios en una escuela secundaria de la Ciudad de México.* Tesis de maestría, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN, México.

Street, B. (ed.) (2005). *Literacies Across Educational Contexts: mediating learning and teaching*. Filadelfia: Caslon.

Werscht, J. y Stone, A. (1985). [El concepto de internalización en el relato de Vygotsky sobre la génesis de las funciones mentales superiores], en: J. Werscht (ed.), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian perspectives*, (pp. 162-182). Nueva York: Cambridge University Press.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

USAR ANTES DE SABER: ENSEÑAR CON TECNOLOGÍA EN UNA ESCUELA PÚBLICA MEXICANA[1]

Este artículo presenta una observación meticulosa y cualitativa de los esfuerzos de una profesora por incorporar la tecnología a sus clases en una escuela pública secundaria mexicana. Recientemente, la Secretaría de Educación Pública de México (SEP)[2] invirtió una cantidad importante de recursos en la compra e instalación de computadoras, pizarrones blancos y conexión a internet en un número significativo de escuelas. El gobierno, sin embargo, no le dio el mismo peso a la capacitación profesional de los profesores, de quienes se espera que sepan utilizar esta tecnología en sus clases (Sunkel, 2006). Se asume que los profesores, de manera natural, podrán comenzar a usar estas herramientas y, de hecho, los nuevos lineamientos de los planes de estudio, resultado de las políticas internacionales, los presionan enormemente a hacerlo.[3] En *Clic Seguro*, una página

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

[1] Escrito en colaboración con Víctor Rendón, Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV). Este texto fue originalmente publicado en Kalman, J. y Rendón, V. (2014). Use before know-how: teaching with technology in a Mexican Public School. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27 (8), pp. 974-991. N. de la E.

[2] El sistema educativo de México está centralizado. El gobierno federal es la máxima autoridad nacional y define las políticas, los materiales, las evaluaciones, la capacitación de los profesores y los planes de estudios.

[3] El papel de las organizaciones internacionales en la creación de las políticas nacionales en México es un tema que supera los objetivos de este artículo y es un tema que requiere una discusión aparte. No obstante, cabe señalar que las agencias internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, mejor conocida como la UNESCO por sus siglas en inglés (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) así como otras organizaciones regionales como la OEI y CEPAL comparten políticas similares con respecto a la incorporación de la tecnología en la educación. Estas organizaciones promueven la idea de un mundo globalizado, comunicado por medio del internet, y la idea del conocimiento como una de las mercancías más valiosas para el desarrollo económico, la estabilidad política y la democratización. Perciben la incorporación de la tecnología a la enseñanza como un paso importante hacia la integración de grupos marginales de regiones aisladas, la mejora de los resultados académicos, la preparación de la fuerza de trabajo, lo que conducirá a la competitividad de mercado y la prosperidad. La distribución de equipo de cómputo se promueve

web diseñada para dar información técnica útil a los profesores, la Secretaría de Educación Pública publicó lo siguiente en 2010 (se puede consultar en http://goo.gl/oN7bi):

La única manera en que podemos asegurarnos de que los niños y jóvenes tengan acceso a la tecnología y así reducir la brecha digital es usarla en las escuelas. Como profesores, debemos valorar los métodos que los estudiantes ya conocen (diferentes formas de comunicarse a través de aparatos tecnológicos) e incorporarlos en nuestra práctica docente.

En el discurso oficial que aquí citamos, la escuela se concibe como el lugar clave para reducir la "brecha digital". Las organizaciones internacionales centran sus políticas para promover la equidad tecnológica en la distribución de equipo a quienes no lo tienen, un acercamiento que se relaciona con los conceptos de la modernización y la competitividad económica. Ambos conceptos son parte de las ideologías sociales acerca de la tecnología digital, que consideran su uso como un requisito básico. Por "los métodos que los estudiantes ya conocen" suponemos que los autores de estas políticas se refieren a la naturaleza simultánea, colaborativa e interactiva del internet o a la posibilidad de las computadoras de integrar sonido, movimiento, texto e imagen en un solo objeto, pero estas ideas apenas y se esbozan en los documentos oficiales, los planes de estudio y los programas de desarrollo profesional en México.

Con muy pocos lineamientos explícitos e indicaciones concretas para su aplicación en el aula, los profesores deben tomar sus propias decisiones; las políticas oficiales solamente afirman que los profesores deben tomar las decisiones adecuadas y crear estrategias que consideren idóneas (véase Secretaría de Educación Pública, 2006, p. 30). Se espera que el uso de la tecnología, a pesar de la falta de evidencia que sustente esta expectativa, transforme la educación, la docencia y el aprendizaje (Benavides y Francesc, 2007).

El caso que presentamos aquí se basa en la información resultante de un proyecto que comenzó en 2008. Se centra en comprender cómo profesores como Anita, de quien hablaremos aquí, comenzaron a utilizar la tecnología en su trabajo, más allá de los aspectos meramente técnicos del uso de la computadora en el aula. Nos interesa entender las maneras en que, con el paso del tiempo, los profesores puedan comprender las ventajas de la tecnología digital y la cultura digital (tal como la definen Conole y Dyke, 2004). Nos interesa descubrir cómo los profesores desarrollan y entienden las posibilidades que ofrece la tecnología y sus limitaciones, cómo determinan qué utilizar en sus clases, y cómo aprenden a usar la tecnología de manera que sea relevante en su práctica docente (Mouza, 2009).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

como un paso necesario para asegurar la reducción de la llamada "brecha digital". Estos elementos están presentes en las políticas mexicanas así como en los discursos de sus representantes en el gobierno. Para una noción de las políticas educativas internacionales, consúltese OCDE (2010), Sunkel (2006), Jara (2007), UNESCO (2012); para una discusión más crítica, véase Warschauer (2002), y Collins y Blot (2003).

TRABAJAR CON PROFESORES

En el Laboratorio de Educación, Tecnología y Sociedad (LETS)[4] en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) en el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN (CINVESTAV) creamos oportunidades para el desarrollo profesional. Los dos autores de este artículo somos miembros activos del LETS; si bien nuestra trayectoria profesional y nuestra historia personal son diferentes, compartimos muchos intereses y hemos trabajado juntos durante cuatro años.

El LETS organiza quipos de trabajo con profesores voluntarios a quienes les interesa utilizar la computadora en sus clases en colaboración con los investigadores. Comenzamos cada año escolar con un curso intensivo de una semana que se llama Semana de Instalación, en el que indagamos en los diferentes aspectos de la cultura y la práctica digitales. Durante el año escolar hacemos de cinco a seis sesiones de trabajo y visitas al salón de clases.

Los profesores asisten a las sesiones de trabajo en el LETS y exploran lo que llamamos las "herramientas universales", es decir, el tipo de *software* que uno podría encontrar en cualquier computadora en un café internet, *software* gratuito en línea y opciones de comunicación. Después ellos las utilizan en a sus aulas y las incorporan a su enseñanza. Usamos estas herramientas para diferentes propósitos, como la selección y análisis de información, la comunicación con otras personas y el desarrollo de actividades escolares que incluyan el diseño de objetos culturales, como carteles, videos y mapas animados. Por esta razón, en este artículo utilizaremos las siglas de "tecnología de información, comunicación y diseño" (TIC-D) para referirnos al uso de la tecnología.

Les ofrecemos a los profesores guías técnicas que diseñamos en el LETS en relación con herramientas en específico o les enseñamos a encontrar recursos en línea. Invitamos a los profesores a que hablen sobre sus temarios y propongan actividades que involucren el uso de la computador, tanto *online* como *offline*. Después, ellos prueban sus propuestas en clase y nos reportan su experiencia. En grupo, analizamos qué actividades fueron exitosas, los puntos débiles y demás ideas relacionadas con la docencia.

Anita comenzó a participar en nuestros grupos de trabajo en 2009 y, en este artículo, le damos seguimiento a ciertos aspectos específicos de su desarrollo profesional durante dos años escolares, de 2009 a 2011. Cuando llegó tenía muy poca experiencia con el uso de la computadora: sólo había tomado un par de cursos de capacitación donde aprendió a usar procesadores de texto estándar y *software* de visualización de datos[5]

[4] El LETS es un grupo de investigación del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINESTAV, un centro de investigación mexicano promovido por con fondos públicos. Los miembros del grupo incluyen investigadores, estudiantes de posgrado y profesores. Durante los últimos cinco años hemos trabajado el tema de la incorporación de la computadora y el internet en la docencia con grupos de profesores de escuelas públicas y hemos realizado muchos proyectos de investigación relacionados con el uso de la tecnología en la dimensión social. Para más información sobre el LETS, su historia y sus planes de investigación, consulte: http://www.lets.cinvestav.mx/Inicio.aspx

[5] Utilizaremos términos genéricos como "visualización de datos", "hoja de cálculo" y "procesadores de texto" para no utilizar

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

y un taller de diseño de WebQuest.[6] Anita, de 48 años de edad, nació al noreste de la Ciudad de México, en el Estado de México. Trabajó como profesora de secundaria en la misma escuela durante veinticuatro años. Se graduó de profesora de educación secundaria en la Escuela Normal Superior, con especialidad en estudios sociales. Está casada con un profesor que trabaja en la misma escuela y tienen dos hijas. Tuvo acceso a internet desde 2009 en su casa, en la misma época en que comenzó a participar en las actividades del LETS. Se ofreció como voluntaria para colaborar con nosotros porque consideraba que las autoridades esperaban que utilizara la tecnología en clase y, por lo tanto, era una responsabilidad profesional aprender a hacerlo.

Si bien no planeamos nuestra investigación como un estudio de caso, (Kalman y Guerrero, 2013; Kalman, Guerrero y Hernández, 2013), el caso de Anita es interesante. El caso de esta profesora en particular ilustra que aprender a usar las TIC-D implica múltiples actividades, interacciones y reflexiones. Las experiencias de esta profesora pueden vincularse fácilmente a un contexto y condiciones que muchos profesores en México comparten y, quizá incluso en otros lugares de América Latina y el mundo.

Anita es profesora de historia de México en segundo de secundaria y de historia universal en tercero de secundaria. Como sucede con la mayoría de los profesores en las escuelas públicas en México, sus condiciones de trabajo son precarias: las escuelas están en mal estado, las bibliotecas son limitadas, las computadoras son viejas, la conexión a internet es inconstante, y los grupos pueden ser de hasta cincuenta alumnos. Además, su salario es bajo y sus responsabilidades incluyen tareas administrativas adicionalmente a la docencia (Sandoval, 2001).

Elegimos a Anita porque trabaja en una escuela promedio (una escuela que podríamos encontrar en cualquier lugar del país), porque su preparación profesional es similar a la de la mayoría de los profesores de las escuelas públicas y porque no tiene un gusto o aptitud particulares para la tecnología. En resumen, es una maestra típica. Sin embargo, fue especialmente exitosa en su aprendizaje del uso de la tecnología en el aula, una cualidad que no todos los profesores que trabajan en el LETS comparten. Esto no significa que no tuviera dificultades, como mostraremos. Sus aciertos y su aproximación a los problemas con los que se enfrentó son los dos elementos clave que nos llevaron a seleccionarla como el tema de este artículo.

MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

Desde el inicio de los años noventa, los Nuevos Estudios de Cultura Escrita (NECE), NLS por sus siglas en inglés, han proporcionado un contexto para pensar en la lectura y la escritura como prácticas que se obtienen tanto dentro como fuera de la escuela. Los NLS proponen que leer y

nombres de productos comerciales; sin embargo, cuando nos referimos a herramientas en línea, sí nos referimos a Google.

[6] La definición de esta herramienta, en su propia página es: "Una WebQuest es un modelo de clase, un formato para una lección orientada hacia la investigación en la que la mayoría de la información con la que trabajan los alumnos proviene de la red" (consulte http://webquest.org/). La traducción es nuestra.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

escribir son prácticas sociales que, como tales, implican pericia, tecnología, conocimiento social y creencias con respecto a la lectura y la escritura (Barton y Hamilton, 1998; Buckingham, 2007; Collins y Blot, 2003; Kalman y Street, 2009, 2013; Scribner y Cole, 1981). Los NLS conciben la alfabetización como una multiplicidad de constructos, que puede entenderse mejor como una pluralidad de conocimientos inmersos en ideologías, procesos históricos y relaciones de poder que muchas veces están más allá de la inmediatez de eventos situados (Brandt y Clinton, 2002).

Barton y Hamilton (1998, pp. 6–7) definen las prácticas de la cultura escrita como las maneras generalizadas, estructuradas y culturales, de usar el lenguaje escrito. Anotan que "en su sentido más simple, es lo que la gente hace con la alfabetización". La noción de las prácticas digitales le da continuidad al planteamiento de los NLS de que leer y escribir son actividades que suceden en el entorno social e incluyen también prácticas que involucran a la tecnología (Gillen y Barton, 2010, p. 9). En el caso de las TIC-D nos encontramos con el naciomento de una nueva tecnología, que Reinking, McKenna, Labbo y Kieffer (2009) llaman "post-tipográfica", por la forma en que se difunden y se producen los textos. En este sentido, la incorporación de las tecnologías de la información, la comunicación y el diseño al salón de clase puede estudiarse desde el paradigma que proveen los NLS para crear una versión compleja y matizada de cómo se incorpora la tecnología a las prácticas docentes, la vida en el aula y a las escuelas. Sin embargo, estudiar el uso de la tecnología y el internet en las escuelas requiere que también se consideren las nuevas alfabetizaciones que se han desarrollado a partir de la posibilidad de la interacción en línea. Lankshear y Knobel (2011) argumentan que "han sucedido cambios en la naturaleza y la sustancia de las alfabetizaciones que están asociados a cambios mayores en la tecnología, las instituciones, los medios y la economía, y con la veloz tendencia hacia la globalización en la manufactura, las finanzas, las comunicaciones y demás" (p. 29). Continúan resaltando que estos cambios han evolucionado tanto en el aspecto técnico del uso de las TIC-D como en lo que llaman su *ethos*. El primer cambio involucra las claras diferencias entre interactuar con pantallas y pixeles en lugar de papel y letras; con un código digital en lugar de un impreso físico; con objetos multimodales en vez de solamente texto escrito; y con la difusión a través de redes electrónicas en vez de la imprenta. El *ethos* se refiere a la tendencia de las prácticas digitales a ser "más 'participativas', 'colaborativas' y 'distribuidas', menos individuales y menos centradas en la autoría que las alfabetizaciones convencionales" (p. 29). Por esta razón, Lankshear y Knobel (2011) consideran que "las nuevas alfabetizaciones implican una *configuración de valores* significativamente distinta a la de las alfabetizaciones convencionales. Implican diferentes tipos de *relaciones* sociales y culturales, emanan de diferentes tipos de prioridades y valores" (p. 29, las cursivas son del original).

Desde nuestro punto de vista, aprender a usar las TIC-D en la docencia va más allá de identificarse y mostrar a los alumnos una actividad específica que puedan hacer en la pantalla o utilizando animaciones en los ejercicios. Las TIC-D es una poderosa herramienta social y comunicativa para interactuar con otros, diseñar y representar conocimientos y significados (Buckingham, 2007).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Integra muchas posibilidades que pueden ir del color, la tipografía y el procesamiento de texto a imágenes, animación e hipertextos, así como herramientas y servicios de comunicación inmediata, interacción en tiempo real, múltiples fuentes y entornos de redes sociales (Kress, 2003). Sutherland, Robertson, y John (2008) anotan que, para que los profesores "exploten al máximo el potencial de las nuevas tecnologías en la transformación del aprendizaje necesitan aprender mucho. Incorporar las TIC-D a menudo es un reto a las formas ya consolidadas de enseñar y aprender. Esto muchas veces implica un proceso doloroso de replanteamiento" (p. 6).

Definitivamente, esto ha sido cierto para muchos de los profesores con los que hemos trabajado en México. Usar las TIC-D en su docencia los sitúa en la condición de estudiantes y profesores al mismo tiempo. Enseñar incorporando la tecnología implica aprender a utilizar la computadora y también, construir un entendimiento conceptual, apropiarse de las ventajas que ofrece y comprender los tipos de aprendizaje que, potencialmente, puede fomentar. Además, las nuevas alfabetizaciones y su potencial para promover la colaboración y la participación a menudo involucran el replanteamiento de creencias muy arraigadas sobre la educación y los estudios formales (Gee, 2004; Lankshear y Knobel, 2011). Lo que los profesores hagan o no hagan en su trabajo con las TIC-D depende de la mediación de los acuerdos institucionales, el temario, las tradiciones docentes, la computadora y sus procesos de apropiación.

En resumen, se espera que los profesores en México utilicen las computadoras, el internet y un *software* especializado en sus clases, lo que los pone en una situación de "desempeño primero y capacitación después" (Cazden, 1997, p. 303). Se espera que utilicen la tecnología en sus clases antes de que tengan un dominio completo de estas herramientas: qué hacer, qué significa el uso de la tecnología en términos académicos y cómo es eso, o cuáles serán las reales institucionales de su uso.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

"CREO QUE TIENES QUE EXPERIMENTAR": ANÁLISIS DEL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DE ANITA

Por los motivos anteriores, nos interesa analizar la información de tal forma que ésta pueda revelar cómo Anita se apropió de las complejidades del uso de las TIC-D en su labor docente. Como el nuestro es un enfoque de práctica social, nos importa saber qué hace Anita, qué piensa sobre lo que está haciendo y cómo se relaciona con los demás en este proceso. Nuestro análisis se centra tanto en lo observable como en lo interpretable (Barton y Hamilton, 1998; Street, 1995).

Barton y Hamilton (1998) anotan que "las prácticas no son unidades de comportamiento que puedan ser observadas, pues también involucran valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales" (p.6). Lo que analizamos son eventos específicos: actividades en las que Anita usó la tecnología en el salón, nos habló acerca de cómo lo hizo o reflexionó al respecto, como ilustra el subtítulo de esta sección. Al centro de nuestro análisis están su entendimiento gradual del uso de la tecnología y el funcionamiento del internet (dimensión operativa), y su conceptualización de las maneras en que la tecnología puede usarse y de lo que podía hacer con ella (dimensión conceptual). Al analizar información relacionada con usos específicos, se hicieron visibles los aspectos

relacionados al uso de la tecnología para propósitos de diseño, información o comunicación, lo que reveló lo que la profesora había hecho, cómo y qué pensaba que estaba haciendo.

Mientras que la apropiación de las dimensiones operativa y conceptual puede inferirse de instancias específicas del uso de la tecnología, también deben contextualizarse como parte de procesos más amplios. Se espera que los profesores utilicen las TIC-D específicamente con propósitos de enseñanza. Esto significa entonces que no sólo tienen que aprender a utilizar las máquinas y comprender la utilidad del entorno digital, sino que también tienen que descifrar cómo aprovechar estas herramientas y recursos nuevos con sus estudiantes, en la realidad concreta del día a día en su escuela, con unas condiciones de trabajo específicas (figura 1).

Para los propósitos de este artículo, nos concentramos en las fuentes reunidas entre los años escolares 2009 y 2011 (transcripciones de grabaciones de video de participaciones en las sesiones de trabajo, entrevistas, correspondencia, visitas al salón de clase, *chats* y correos electrónicos). Nos interesa seguir de cerca las iniciativas de Anita, las actividades que diseñó, la forma en que se desarrollaron sus ideas y sus procesos docentes y la mejoría en su manejo de las tecnologías.[7] En su preparación de clases y en las clases mismas, Anita integró el temario, articuló diferentes recursos, desarrolló sus propios procesos de diseño y experimentó con artefactos valorados socialmente.

FIGURA 1. Dimensiones analíticas para entender el uso de las TIC-D en las aulas por parte de los profesores.

Muchas veces sus propuestas partían de las sugerencias y recursos del LETS, pero en el proceso de incorporarlas a su propio contexto, su planeación de actividades superaba nuestra propuesta inicial.

[7] Desde el comienzo de nuestro proyecto, los profesores participantes sabían que estábamos llevando a cabo una investigación y nos dieron su consentimiento para utilizar los datos producidos en nuestros talleres. Si bien Anita no fue parte directa en el análisis de dicha información, nos ofreció comentarios y reflexiones obre nuestras propias actividades, las discusiones de grupo, los *chats* y los correos electrónicos.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

"QUIERO HACERLO A MI MANERA": DESARROLLO DEL USO DE LA TECNOLOGÍA POR PARTE DE ANITA ENTRE 2009 Y 2011

Una de las iniciativas más importantes de Anita durante su estancia con nosotros ha sido el diseño de materiales para sus estudiantes en donde integra y reconfigura fuentes ya existentes (New London Group [NLG], 2000). Ésta no fue una actividad que sugiriéramos explícitamente a los profesores, si bien habíamos desarrollado una serie de materiales para los profesores participantes. En esta sección presentaremos una muestra de las actividades, en orden cronológico, del periodo entre los años escolares 2009 y 2011 y examinaremos el progreso de las habilidades de Anita. Debido a restricciones de espacio, nos limitaremos a presentar las actividades principales. Esto no implica que las actividades que omitimos no fueran significativas; al contrario, muchas de ellas también fueron iniciativas clave.

Año 1

Durante la Semana de Instalación de 2009 les presentamos a los profesores una variedad de posibles actividades que podían implementar en sus clases. Escribimos una descripción para cada actividad, les dimos consejos a los participantes sobre aspectos técnicos y varias fuentes que podían consultar. Sin embargo, no les proporcionamos un plan de clase para que lo aplicaran directamente. En lugar de esto diseñamos situaciones que integraran varias herramientas y materiales para que los profesores tuvieran una noción de cómo podían usarlas. Durante esa semana, Anita y sus colegas aprendieron a diseñar objetos multimodales en pantalla (Kress, 2003), buscar información, y comunicarse y colaborar con otros a través de herramientas como el *chat*, el correo electrónico y Google Docs.

En septiembre Anita platicó por *chat* con uno de los miembros del LETS. Le compartió su intención de poner a sus estudiantes a hacer un mapa de Mesoamérica, pero en ese momento ella no había podido hacer la actividad porque el laboratorio de cómputo estaba en reparación. Cuando abrió de nuevo la primera tarea que les dejó a sus alumnos fue definir las regiones culturales de Mesoamérica e identificar algunas de sus características. Diez días después Anita mandó un correo electrónico en el que nos dijo que había pensado que la actividad sería fácil, pero que cuando trató de hacerla se dio cuenta de que no sabía lo suficiente acerca del *software* de visualización de datos para hacer el mapa que tenía en mente (Walker *et al*., 2012) y decidió posponerlo.

Mientras tanto, exploró los recursos del *software* y buscó información en línea para averiguar cómo utilizarlo mejor. En este proceso, Anita descubrió herramientas de dibujo que le permitieron dibujar las regiones del país, colorearlas y animarlas. Una vez que aprendió a hacer esto, desarrolló la primera de muchas guías técnicas para sus alumnos. Nos dijo que había decidido hacer una guía para sus estudiantes porque las que nosotros hicimos para ellos en el LETS "le habían sido de gran ayuda" y le habían servido como referencia cuando estaba trabajando por su cuenta, en su computadora (figura 2).

Su guía presentaba tres capturas de pantalla con cuatro instrucciones muy simples. La primera indicación para los estudiantes era que buscaran el Instituto Nacional de Estadística y

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Geografía en Google. Luego les explicó con otra captura de pantalla cómo hallar la sección de mapas; la tercera imagen era lo que debían encontrar. Finalmente les explicaba cómo elegir un mapa de México y descargarlo. En otra página incluyó una captura de pantalla donde explicaba dónde encontrar la herramienta de dibujo con una simple instrucción: "herramienta de dibujo: sirve para trazar cualquier figura".

A comienzos de octubre Anita no pudo apartar una fecha para utilizar el laboratorio de cómputo, por lo que decidió intentar usar una herramienta *online* con sus estudiantes. Diseñó una actividad breve para que sus alumnos la hicieran en sus casas o en un café internet. Les pidió que hicieran una página usando la opción de visualización de datos de Google Docs (Zimic, 2009). Esto preparó el camino para un proyecto importante que realizó un mes después y que comentaremos en breve. Pidió a sus alumnos que le dieran su opinión acerca de un ejercicio de lectura que había repartido en clase. La preparación de esta clase incluyó el diseño de una segunda guía donde explicaba a los alumnos cómo compartir un documento de Google Docs, que les envió por correo electrónico. La guía era una serie de doce pantallas de visualización de datos, cada una con una instrucción de un renglón que indicaba cómo entrar a Google Docs desde un correo electrónico y crear una nueva presentación.

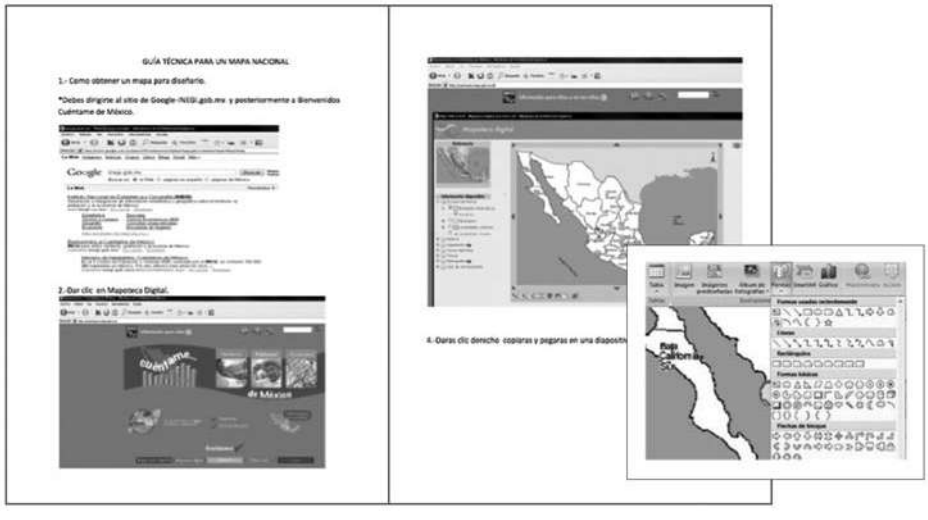

FIGURA 2. Guía de Anita para hacer el mapa.

Cuando las instrucciones en la captura de pantalla incluían palabras en inglés las coloreó en azul y a continuación puso la traducción al español. Hizo la guía técnica para usar Google Docs porque "quería hacerlo a mi manera, quería mostrar cómo podían entrar a la cuenta y luego lo envié por correo" [RDS OCT 2009].[8]

[8] Los números entre corchetes corresponden a archivos.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Para cubrir varios temas del temario Anita comenzó tres proyectos simultáneamente. Dividió a sus estudiantes en grupos y a cada uno le asignó uno diferente: un proyecto en WebQuest sobre la medicina tradicional en México; un proyecto sobre la historia del uso del agua; y uno sobre la gastronomía mexicana que incluía un mapa. También incorporó Google Docs como parte de las herramientas que podían usar los estudiantes, especialmente para el proyecto de WebQuest.

En la reunión de octubre, Anita mencionó las dificultades para tener acceso al laboratorio de cómputo. Ese mes sólo había podido apartar un par de días para la tercera semana. Describió detalladamente el proyecto de gastronomía, que incluía el comercio durante la época colonial y el concepto de mestizaje. Dijo que los estudiantes debían mostrar en un mapa el origen de los ingredientes de la comida mexicana y también lo que había sucedido con la interacción de los ingredientes de las Américas y los de Europa: "como la tortilla y el guiso de cerdo que resultó en, pues, ¡el taco!" [RDS 1009]. Los estudiantes entregaron tareas que incluían mapas animados en los que se ilustraba cómo habían viajado los productos de un continente a otro.

Sin embargo, sus ánimos decayeron cuando habló sobre el proyecto de WebQuest. Había invertido mucho tiempo planeando esta actividad, pero se decepcionó cuando el trabajo de sus alumnos no cumplió con sus expectativas. En el taller que había tomado antes de participar en el LETS había aprendido que WebQuest era una "estrategia de investigación guiada para que los estudiantes utilizaran fuentes tomadas de internet" [RDS 1009] pero nunca había hecho una. Aprendió que este proyecto tenía muchos pasos e intentó aplicarlos aquí (Lankshear & Knobel, 2011).

Anita escribió una guía para sus estudiantes que comenzaba así: "¿Alguna vez te has enfermado y tu madre o abuela te han preparado un té medicinal para que te cures o te sientas mejor?" [MiwebherbWebQ]. Ésta era una invitación para que los estudiantes investigaran sobre las plantas originarias de México desde diferentes puntos de vista: histórico, botánico, etnográfico, horticultor y fitógrafo.[9] Les proporcionó una lista de páginas *web* para que allí comenzaran su investigación y cargó una presentación de visualización de datos en Google Docs donde cada equipo debía escribir los resultados de su investigación. También les sugirió que colaboraran online a través de Google Docs como lo habían hecho anteriormente.

Cuando Anita leyó el trabajo de sus estudiantes, se decepcionó de ver que la mayoría había copiado directamente el texto de las fuentes y lo había pegado en las pantallas. Si bien esta práctica es muy común y muchos profesores la permiten, ésta fue la primera vez en la que ella expresó abiertamente que le parecía inaceptable.[10] "Pensé que como les había dado las páginas *web* donde podían encontrar la información su tarea sería leer y procesar la información" [RDS 1009]. Caviló que quizá no había dado suficiente tiempo a los estudiantes, así que decidió pedirles que continuaran con este proyecto y guiarlos en el proceso. Les comentó que lo que habían hecho sería útil para profundizar en su trabajo y que "necesitaban mejorar el trabajo colectivo" [RDS 1009].

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

[9] Un fitógrafo es un ilustrador de plantas.

[10] Algunos estudiantes del proyecto de gastronomía también copiaron los textos, pero sus mapas eran originales y cuando presentaron su trabajo a Anita no pareció molestarle esto.

En la reunión de noviembre escribió sobre su experiencia con WebQuest. Al parecer, era una experiencia muy importante:

En el futuro... quisiera explorar algunas de las páginas *web* con los estudiantes y diseñar algunas preguntas específicas para ayudarlos a expresar sus dudas... Les daría más tiempo que las tres clases recomendadas y me prepararía para situaciones inesperadas como que se vaya la luz, que el laboratorio de cómputo no esté disponible o que la conexión a internet esté lenta [BLOGWQ].

La primera reunión con los profesores de 2010 fue después de las vacaciones de invierno, a finales de enero. Anita pasó el resto del año escolar trabajando con algunos de los mismos tipos de proyectos que había ensayado antes con sus alumnos y experimentó con algunas ideas nuevas que presentó en las reuniones mensuales del LETS. Participó en la feria de fin de año de su escuela con una exposición de los trabajos que sus estudiantes habían hecho con herramientas tecnológicas y los involucró en la presentación.

Año 2

Durante la Semana de Instalación en agosto de 2010 presentamos nuevas posibilidades y revisamos algunas de las que ya conocíamos. Dedicamos esa semana a trabajar con la búsqueda, organización y análisis de la información en línea; creamos una infografía; y hablamos sobre los criterios de evaluación (Kalman *et al*., 2013). Como el año anterior, nos enfocamos en las actividades más que en las herramientas, y presentamos múltiples recursos nuevos (marcadores, hojas de cálculo y rúbricas de evaluación).

En septiembre, resultó que había nuevas reglas para el uso del laboratorio de cómputo en la escuela de Anita. El director decidió que había que establecer horarios fijos para los profesores. Anita esperó su turno para descubrir, al término de un mes, que las reglas habían cambiado una vez más y que tenía que registrarse para usar el laboratorio. Le advirtieron que si no usaba el tiempo que había reservado, el director la amonestaría. A Anita le pareció una advertencia innecesaria pues dijo: "no soy de esos profesores que reservan el laboratorio para luego no usarlo" [correo electrónico *horarios*, RDS 0910].

Anita tenía nuevos salones llenos de estudiantes. Por primera vez, le habían dado un grupo de tercero de secundaria para la clase de historia universal y tenía que familiarizarse con el contenido del plan de estudios. Decidió comenzar con un repaso de las sociedades agricultoras para llegar al periodo clásico, donde de hecho comenzaba el temario. Primero le pidió a los estudiantes que hicieran una línea de tiempo de ese periodo histórico. Mientras esperaba su turno para usar el laboratorio de cómputo, diseñó una tarea que consistía en hacer un mapa e hizo un modelo. Expandió la guía que había hecho el año pasado, añadiendo más detalles, integrando mejor las partes y añadiendo un esquema de evaluación (figura 3).

Esta guía muestra cuánto había aprendido Anita sobre el diseño de este tipo de objetos con un procesador de texto y el uso de varias herramientas para integrar imágenes, símbolos, y figuras, así como distribuirlos en la página (Cope y Kalantzis, 2009). Incluía ejemplos para la clase de

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

historia universal así como para la de historia de México. Hizo un mapa como modelo para sus estudiantes, lo proyectó en clase y les explicó cómo hacer uno:

Mi intención era que ellos [los estudiantes] hicieran el suyo... Les presenté mi modelo y me dijeron: "¿Cómo lo hiciste?" Les dije: "esto es lo que vamos a hacer"... Comencé a deshacer el mapa para que pudieran ver cómo hacer uno, pero dice [la computadora] "¿quiere guardar los cambios?" y le dices que no y se queda igual. [RDS 0910]

Si bien las herramientas no tienen una función pedagógica inherente (Jara, 2007), Anita descubrió que posibilidad de hacer y deshacer un diseño era útil para enseñarle a otros cómo había construido su mapa. Con las opciones de "deshacer" y "rehacer" podía demostrar cómo lograr cierto efecto sin arruinar el producto final.

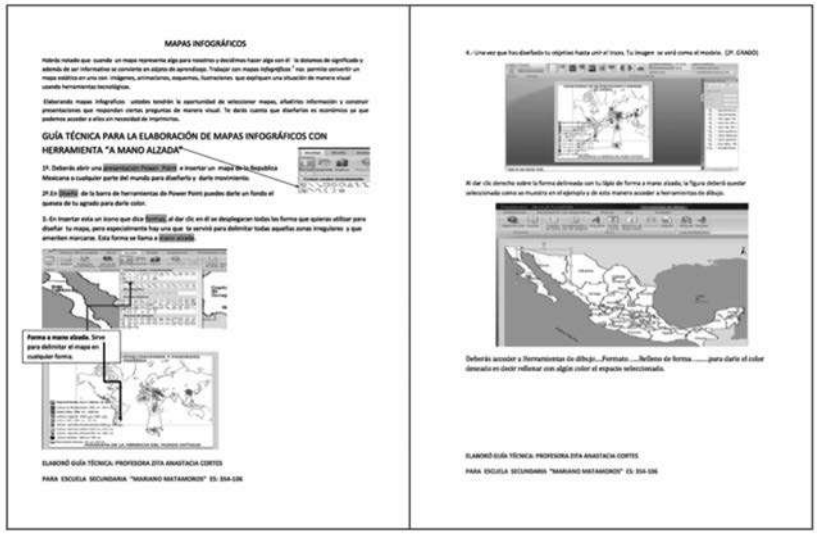

FIGURA 3. Segunda guía de Anita para hacer el mapa.

Anita reportó que en noviembre hizo una actividad con mapas temáticos sobre las misiones y colonias españolas que sugería el libro de texto. No fue al laboratorio para esta tarea. Sin embargo, diseñó una nueva actividad para sus estudiantes en la que se comunicarían en tiempo real: les dejó de tarea un cuestionario y les pidió que lo contestaran por *chat*. Les pidió que discutieran sobre diferentes temas, que imprimieran su conversación y la entregaran. Se dio cuenta de que "para poder conversar en el *chat*, los estudiantes tenían que saber algo sobre el tema, porque había estudiantes que decían 'empieza tú', 'no, empieza tú'. Algunos estudiantes discutían los temas y otros copiaban de sus apuntes" [RDS-0111].

A comienzos de 2011, presentamos en el LETS una nueva actividad para encontrar recursos en línea. Le pedimos a los profesores que buscaran *software* para diseñar cronologías y que evaluaran

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

los programas según cuál les habían funcionado mejor. Ésta sería la base para el siguiente proyecto de Anita, el último del año escolar 2010-2011 (Rendón, 2012).

Anita intentó hacer cronologías con sus alumnos de segundo de secundaria un mes antes de que les presentara la idea a los de tercero. Ya que los alumnos de segundo habían tenido algunos problemas para hacer la cronología en la computadora decidió hacer otra guía técnica. Después, les pidió a los de tercero que hicieran una cronología de los eventos más importantes del periodo histórico que estaban estudiando. Mientras ellos trabajaban en su cronología, ella creó materiales donde mostraba a sus estudiantes cómo usar una hoja de cálculo para hacer cronologías, porque esto no requería usar internet necesariamente.

Esta vez Anita añadió una nueva fase a su proceso de diseño. Antes de mandar la guía a sus estudiantes por correo, decidió mostrársela a dos alumnas y pedirles su retroalimentación sobre la claridad de la guía. Les dijo que le enviaran comentarios sobre el contenido y que le ayudaran a identificar qué partes podían mejorar. Una de las estudiantes le dijo que necesitaba más información sobre cómo usar la hoja de cálculo. Sus comentarios fueron la base para la segunda página que Anita añadió a su guía.

Ésta fue la más compleja de todas. La primera página incluía una explicación detallada de qué era una cronología, cómo había que citar las fuentes y de la importancia de la escala en la representación del tiempo. Ejemplificó este último tema con un diagrama diseñado específicamente con ese propósito. Anita puso después una explicación de cómo usar la hoja de cálculo, con capturas de pantalla e indicaciones breves. Resaltó las palabas clave en el texto, como "iniciar", "programa", "paquete de *software*", "hoja de cálculo", y utilizó las mismas palabras, separadas por guiones, debajo de las capturas de pantalla, para darle a los estudiantes un resumen de los pasos que tenían que seguir para llegar al programa. La segunda página contenía una serie de capturas de pantalla e instrucciones para usar las hojas de cálculo. Como en otras guías, los textos estaban unidos entre sí por flechas, en diferentes partes de la pantalla, y Anita asignó un color diferente a cada dato relevante para que los estudiantes pudieran seguir mejor sus instrucciones. El texto incluía cómo encontrar diferentes herramientas, cómo insertar flechas, cómo guardar un documento y una referencia bibliográfica al final.

Los estudiantes crearon sus cronologías en tres clases. La primera sesión fue en un salón normal y los estudiantes hicieron un boceto de su cronología utilizando otras cronologías que habían hecho previamente. Las dos siguientes fueron en el laboratorio de cómputo. Los estudiantes usaron las computadoras para encontrar la información e imágenes que necesitaran para completar su trabajo. Anita le sugirió a una alumna que añadiera imágenes a su cronología y ella le respondió que no tenía internet en su casa. Anita le mostró dónde encontrar imágenes y diseños predeterminados en su computadora. Durante la tercera sesión los estudiantes presentaron sus cronologías entre sí, comentaron acerca de ciertos aspectos de su diseño y discutieron sobre el contenido. Un estudiante le preguntó a otro compañero durante su presentación si la construcción del sistema ferroviario en México estaba relacionada con la del mismo sistema en Estados Unidos, lo que le dio a Anita una oportunidad inesperada para profundizar en el tema en clase.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

"ESTO LLEVA MUCHO TIEMPO": UN DEBATE ACERCA DE LA INICIATIVA, EL DESARROLLO Y EL PROGRESO DE LAS HABILIDADES

La descripción del desarrollo de Anita ejemplifica lo complejo que puede ser el uso de la tecnología en el salón de clases. Aprendió a usar la computadora, buscar recursos en línea, comunicarse con otros y diseñar actividades para sus estudiantes a través de un proceso de desarrollar ideas, aplicarlas en el salón de clase, hacer una autocrítica y luego una revisión del material. Una serie de elementos sociales intervinieron en su proceso: los estudiantes, el director y los investigadores y colegas profesores del grupo del LETS.

La mayoría de las veces sus propuestas no le parecían enteramente satisfactorias la primera vez que las aplicaba en clase y volvía a trabajar en ellas para usarlas por segunda vez. Uno de los mayores retos que enfrentó fue trabajar dentro del contexto institucional y encontrar maneras de que los estudiantes trabajaran de otra forma que no fuera copiar y pegar información en sus tareas.

Durante los dos años que nos ocupan en este artículo, Anita tuvo varias iniciativas importantes que desarrolló gradualmente por medio de la interacción con sus colegas, mucha reflexión y lo que aprendió de sus alumnos. Claramente, el LETS tuvo un papel importante, pues le proporcionó recursos y un espacio para interactuar con nuestro grupo y con otros profesores. Aun más importantes fueron las reuniones del grupo, que le permitieron pensar en voz alta y explorar nuevas opciones con los otros.

Las guías que desarrolló para sus estudiantes resultaron ser un camino de aprendizaje muy productivo. Fue especialmente beneficioso escribir para otros lo que ella misma estaba aprendiendo. Para hacer esto, tuvo que practicar una y otra vez hasta que pudiera describir su proceso a los demás. Como ella dijo una vez, "esto lleva mucho tiempo, es muy absorbente" [RDS 0909].

Conforme pasaron los meses, su progreso se hizo evidente y las nuevas actividades que diseñó partían de las anteriores incorporando nuevas ideas que surgieron de las reuniones del LETS o de otros lados. Su uso de herramientas específicas también se volvió más complejo y acentuado. Por ejemplo, primero usaba el correo electrónico para comunicarse con nosotros; después lo usó para enviar materiales a sus estudiantes, posterioremente como un punto de partida para acceder a otros recursos como Google Docs, así como una forma de guardar y recuperar materiales. También utilizó los recursos para cosas para las que no necesariamente estaban diseñados, por ejemplo, usar los botones de "deshacer" y "rehacer" para explicar las capas del diseño del mapa. La anterior fue una técnica para enseñar a sus estudiantes cómo hacer su propio mapa. Mientras descubría cada función también desarrollaba ideas para incorporarlas en su enseñanza y creaba situaciones para que sus estudiantes también aprendieran a usar las herramientas de maneras diferentes.

En este proceso las habilidades operativas de Anita aumentaron y se modificaron con el tiempo. Los cambios en sus guías lo ilustran claramente. La comparación de la guía del primer año con la del segundo muestra que el documento inicial incluía la información en forma de texto e ilustraciones, pero el diseño de la segunda es más completo, facilita su comprensión y está mejor ilustrado. Cuando hizo la segunda guía comentó que había hecho una adaptación de la primera, lo que demostró que no tenía que comenzar desde cero cada vez. Ésta es la más compleja de todas

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

e incluye las observaciones de sus alumnas como parte del proceso de elaboración: las integra como co-diseñadoras y muestra su disposición a aprender de sus estudiantes y su valoración de sus contribuciones (Kress y Selander, 2012).

La dimensión operativa no frenó su progreso. Trabajó constantemente con aspectos de información, comunicación y diseño, al mismo tiempo que adquiría destreza técnica. Anita estuvo desarrollando un mayor entendimiento de las posibilidades de la tecnología digital y la conexión a internet; desarrolló cierta noción del potencial colaborativo y participativo que ésta ofrece (Jenkins, 2009), y de los posibles beneficios de la colaboración en términos de aprender del conocimiento y pericia de otros. Esto fue evidente cuando pidió ayuda a sus alumnos para añadir o explicarle cómo añadir animación, sonido o efectos de luz a sus trabajos; también demuestra que su relación con ellos comenzó a transformarse.

Anita pronto descubrió cómo usar el internet para resolver sus problemas técnicos y desarrolló un entendimiento del vocabulario especializado. Leyó explicaciones en línea sobre el uso de ciertas herramientas y palabras como "comando", "despliegue" o "ventana" cobraron un nuevo significado para ella. En sus guías incluyó expresiones en inglés, que tradujo al español, siempre en el contexto de cómo utilizar una herramienta en específico o diseñar algo.

Como demuestra nuestro muestrario de actividades, no todo fue miel sobre hojuelas para Anita. Hubo momentos en los que fue difícil dilucidar el funcionamiento del aprendizaje por medio de dichas actividades. Cuando intentó hacer una WebQuest siguiendo las instrucciones que había recibido en un taller, rápidamente descubrió que estas actividades no podían "aplicarse" simplemente a cualquier contexto, sino que tenía que adaptarlas y ajustarlas. Le costó trabajo entender por qué sus estudiantes no habían procesado la información, sino que sólo la habían reproducido. Ella esperaba que sus alumnos seleccionaran, organizaran y transformaran la información; que colaboraran entre sí y escribieran textos propios. En lugar de esto copiaron párrafos de las fuentes de internet y los pegaron en sus trabajos.

En cada una de las situaciones que presentamos es evidente que tanto Anita como sus estudiantes usan aspectos de la tecnología relacionados con información, comunicación y diseño, si bien lo hacen de maneras distintas. Anita desarrolló habilidades técnicas en cada una de estas áreas y su comprensión del uso de la tecnología en la enseñanza se amplió.

La tabla 1 retrata la complejidad de las actividades que utilizan la TICD en el aula. Cada una de las actividades que Anita probó implicó una importante inversión de tiempo fuera del salón y su buena disposición a aprender procedimientos nuevos. Ajustar Google Docs para que todos los alumnos pudieran compartir su trabajo, por ejemplo, implicó introducir todos los correos electrónicos de los alumnos a una base de datos, enviar las invitaciones y hacer los ajustes necesarios para la actividad.

Sin embargo, la complejidad del uso de la tecnología en la docencia no se limita a esto. Hay realidades específicas institucionales con las que hay que lidiar: la mayoría de las veces el laboratorio de cómputo estaba cerrado u ocupado por otros estudiantes. Cuando estaba disponible y Anita lo podía usar las máquinas no funcionaban, el internet era lento o no había luz: todas ellas condiciones muy frustrantes. Esto evidencia que la infraestructura es impor-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

tante, si bien no es lo único que importa. El laboratorio de cómputo, además, se convirtió en un problema para Anita en relación con las políticas del director.

El acceso limitado al laboratorio de cómputo creó una realidad que tuvo un efecto en la forma en que Anita planeó sus clases y la llevó a buscar soluciones alternas. Cuando no podía usarlo con sus estudiantes comenzó a desarrollar alternativas que no requerían utilizar las computadoras de la escuela. Llevó su propia *laptop* y un proyector para mostrar sus guías y explicar las tareas. Diseñó proyectos colaborativos que los estudiantes podían hacer en línea y actividades que podían hacer fuera de la escuela, en casa o en un café internet, y mandar por correo electrónico.

Tabla 1

Resumen de aspectos de información, comunicación y diseño en las actividades de clase			
Actividad / Aspecto	**Información**	**Comunicación**	**Diseño**
Mapas animados	Herramientas de diseño Ubicación de regiones	Correos electrónicos a los estudiantes, los estudiantes entregan su trabajo por correo electrónico	Desarrollo de modelos y guías
Comentario sobre lectura en Google Docs	Cómo usar Google Docs	Correos electrónicos a los estudiantes Google Docs para socializar sus respuestas.	Pantallas para las respuestas de los estudiantes en Google Docs Guía para estudiantes
WebQuest	Cómo organizar la selección de recursos para los estudiantes en WebQuest	Correos electrónicos a los estudiantes Colaboración en Google Docs Chats con estudiantes	Guía para estudiantes Pantallas para Google Docs
Cronología	Tutoriales para el desarrollo de la guía	Correo electrónico para enviar la guía y almacenar los archivos	Cronología en hoja de cálculo, lineamientos para los estudiantes

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Cuando usaba el laboratorio tenía que estar preparada para cualquier imprevisto: llevaba los materiales en una memoria USB en caso de que no hubiera internet y material impreso en caso de que los archivos fueran incompatibles. Por decir lo menos, la tecnología que Anita tenía a su disposición era menos que confiable y no había garantía de que siquiera pudiera usarla.

La experiencia de Anita también muestra cómo sus ideas acerca del aprendizaje de contenidos académicos por medio de la computadora comenzaban a desarrollarse. Durante el proceso hizo comentarios que apuntan hacia su forma de pensar: para poder discutir un cuestionario por *chat* los estudiantes tienen que saber algo sobre el tema; el trabajo copiado y pegado es inaceptable; crear mapas y localizar a las civilizaciones antiguas o las regiones les ayuda a los estudiantes a entender dónde ocurrieron eventos o fenómenos. Al lidiar con estos problemas y cuestionamientos se dio cuenta de que la tecnología por sí misma no va a innovar su forma de enseñar.

CONCLUSIONES: MITOS Y REALIDADES

Este artículo comenzó con la contextualización de la incorporación de la tecnología en la enseñanza secundaria en las escuelas públicas mexicanas. Mencionamos específicamente las políticas educativas que exigen que los profesores utilicen computadoras e internet en sus clases. El discurso oficial enfatiza la importancia de usar dichos recursos pero la circunstancia concreta de la escuela de Anita no está en consonancia con estas exigencias.

Anita no sólo enfrentó problemas técnicos: también hubo obstáculos de carácter social e institucional. Muchas veces, simplemente el laboratorio de cómputo estaba cerrado o el director había cambiado las reglas del uso de dicho espacio, lo que se convirtió en un motivo de discordia para Anita. Estas situaciones son evidencia de que las realidades del uso de las computadoras y el internet en las escuelas públicas en México están muy lejos de lo que estipulan las políticas oficiales y las expectativas que dichas políticas generan. No obstante, aunque resolver los problemas técnicos y sociales en torno a las instalaciones de cómputo sea completamente necesario, esto no basta para una introducción innovadora de la tecnología a las aulas.

A través del caso de Anita podemos vislumbrar sus maneras de entender los formatos digitales, crear y comunicar información digital, y aprender de manera independiente (Lankshear y Knobel, 2011). También podemos ver cómo trató de tomar una actividad diseñada por otros (WebQuest); además, adaptó las actividades que había realizado previamente (cronologías y mapas) usando herramientas novedosas y planteó situaciones completamente nuevas (interacción por *chat* y manejo de Google Docs).

Los profesores que no usan la computadora ni el internet en sus vidas cotidianas se enfrentan no sólo al problema de enseñar a través de estas herramientas sino al de aprender a utilizarlas. Si los docentes no comprenden las implicaciones de estas nuevas tecnologías no podrán ir más allá de utilizar un *software* predeterminado, mostrar contenido o hacer que sus estudiantes lo hagan. En el LETS hemos visto casos de profesores que llevan a sus estudiantes al laboratorio de cómputo para que copien un texto digital de la pantalla de las computadoras a sus cuadernos (Solis, 2009). En

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

este sentido, las herramientas y experiencias que ofrecen los programas de capacitación profesional pueden ser los únicos recursos que los profesores tengan a la mano, al menos al principio. Como vimos con el caso de Anita, la primera ronda de actividades con las que experimentó en el LETS se convirtió en una parte importante de su repertorio. Desde el primer día, ella comenzó a usar el correo electrónico y el *chat*, hacer búsquedas en internet, buscar recursos, etcétera. Nos parece que el de Anita es un ejemplo elocuente de la transición de "usar antes de saber cómo" a "usar con un creciente conocimiento de", y que su historia ilustra la importancia de tener iniciativa y tomar riesgos a la hora de incorporar las TIC-D en la práctica docente.

La ausencia de un desarrollo profesional continuo para los profesores en México se debe, desde nuestro punto de vista, más a una falta de comprensión de las nuevas alfabetizaciones (*New Literacies*, mejor traducidas como nuevas practicas de lectura y escritura) y del replanteamiento que muchos profesores deben hacerse (Sutherland, Robertson y John, 2008), que a una falta de recursos económicos para programas de desarrollo. Los cursos que se ofrecen a los profesores son en su mayoría breves y suelen estar orientados a la dimensión operativa del uso de la TICD. Si la tecnología va a transformar la educación tal como lo afirman las políticas oficiales, deben tomarse en cuenta sus complicaciones y retos, así como las implicaciones y posibilidades pedagógicas. Para que los profesores transiten hacia el saber hacer, necesitan tiempo, apoyo, oportunidades para probar nuevas ideas y para modificarlas, e interactuar con otros.

EPÍLOGO

Anita sigue colaborando con nosotros. Ha mejorado en su conocimiento, profundizado su comprensión de las nuevas alfabetizaciones o mejor dicho, de las nuevas prácticas de lectura y escritura, y ahora también usa redes sociales en sus clases. Ya no utiliza el laboratorio de cómputo de la escuela y ha encontrado soluciones alternativas, como hacer guías, pedir a los estudiantes que utilicen computadoras en otros lugares, como café internet, en casa o en casa de algún familiar o amigo Sigue diseñando proyectos digitales para sus estudiantes.

RECONOCIMIENTOS

Este artículo fue escrito gracias al apoyo del proyecto No. 157675 *Los profesores y las TIC: la apropiación de conocimiento en la práctica*, que financió el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), México.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

REFERENCIAS

Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. Londres y Nueva York: Routledge.

Benavides, F. y Francesc, P. (2007). Políticas educativas sobre nuevas tecnologías en los países iberoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación,* 45, pp. 19–69.

Brandt, D. y Clinton, K. (2002). The Limits of the Local: Expanding Perspectives on Literacy as a Social Practice. *Journal of Literacy Research*, *(34)* 3, pp. 337-356.

Buckingham, D. (2007). *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture*. Cambridge, Massachusetts: Polity.

Cazden, C. (1997). Performance before competence, en: M. Cole, Y. Engestrom, y O. Vasquez (Eds.), *Mind, Culture, and Activity. Seminal papers from the laboratory of comparative human cognition,* (pp. 303–310). Cambridge: Cambridge University Press.

Collins, J. y Blot, R. (2003). *Literacy and literacies. Texts, power and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Conole, G. y Dyke, M. (2004) What are the affordances of information and communication technologies? Research in Learning Technology, North America, 12. Disponible en: <http://goo.gl/vwolbu> (Consultado el 4 de marzo de 2014).

Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). A grammar of multimodality. *The International Journal of Learning,* 16, pp. 361–425.

Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning. A critique of traditional schooling*. Londres: Routledge.

Gillen, J. y Barton, D. (2010). *Digital literacies*. Londres: Economic and Social Research Council.

Jara, I. (2007). *Las políticas de tecnología para escuelas en América Latina y el mundo: visiones y lecciones*. Santi-ago de Chile: CEPAL, Naciones Unidas.

Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media for the 21st century*. Boston, Massachusetts: MacArthur Foundation.

Kalman, J. y Guerrero, E. (2013). A social practice approach to understanding teachers learning to use technology and digital literacies in their classrooms. *E-Learning and Digital Media,* 10, pp. 260–275.

Kalman, J., Guerrero, I. y Hernández, O. (2013). *El profe 2.0. La construcción de activid- ades de aprendizajes con tecnologías de la información, la comunicación y el diseño*. Ciudad de México: SM Editores.

Kalman, J. y Street, B. (eds.). (2009). *Lectura, escritura y matématicas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina.* Ciudad de México: Siglo XXI Editores y Crefal.

Kalman, J. y Street, B. (eds.). (2013). *Literacy and numeracy in Latin America: Local perspectives and beyond*. Nueva York, Nueva York: Routledge.

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Londres: Routledge.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Kress, G. y Selander, S. (2012). Multimodal design, learning and cultures of recognition. *The Internet and Higher Education,* 15, pp. 265–268.

Lankshear, C. y Knobel, M. (2011). *New literacies* (3rd ed.). Maidenhead: Open University Press.

Mouza, C. (2009). Longitudinal investigation of teacher learning in technology integration. *Teachers College Record,* 111, pp. 1195–1241.

New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, *(66)* 1, pp. 60-92.

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE.* París: OCDE.

Reinking, D., McKenna, M., Labbo, L. y Kieffer, R. (2009). *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post typographic world*. Nueva York, Nueva York: Taylor and Francis.

Rendón, V. (2012). *La computadora llega al aula: la incorporación de las tecnologías digitales a la práctica docente. Un estudio de caso*. Ciudad de México: (MS), Centro de Investigación y Estudios Avanzados IPN.

Sandoval, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México. *Revista Iberoamericana de Educación,* 25, pp. 83–102.

Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2006). *Acuerdo 384 por el que se establece el nuevo plan y programas de estudio para educación secundaria*. Ciudad de México: Diario Oficial de la Federación.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2010). Click seguro. Disponible en <http://goo.gl/oN7bi>. (Consultado el 3 de marzo de 2014).

Solís, A. (2009). *El uso del aula de medios en una escuela secundaria de la Ciudad de México.* Tesis de maestría, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN, México.

Street, B. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Londres: Longman.

Sunkel, G. (2006). *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación en América Latina. Una exploración de indicadores.* Santiago de Chile: CEPAL, UNESCO.

Sutherland, R., Robertson, S., & John, P. (2008). *Improving classroom learning with ICT*. Londres: Routledge.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2012). ICT in education. Disponible en <http://www.unescobkk.org/education/ict/>.

Walker, A., Recker, M., Ye, L., Robersthaw, B., Sellers, L., & Leary, H. (2012). Comparing technology-related teacher professional development designs: A multilevel study of teacher and student impacts. *Educational Technology, Research and Development,* 60, pp. 421–444.

Warschauer, M. (2002). Reconceptualizing the Digital Divide. *First Monday, (7)* 7, p.16.

Zimic, S. (2009). Not so techno-savvy: Challenging the stereotypical images of the net generation. *Digital Culture & Education,* 1, pp. 129–144.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

EL APRENDIZAJE DOCENTE, LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES Y LAS NUEVAS PRÁCTICAS DE LENGUAJE[1]

"Mejorar a los maestros" es uno de los principales temas del momento en el ámbito internacional. Curiosamente, desde la visión de los responsables de las políticas educativas nacionales, las agencias de cooperación internacional y los financiadores de iniciativas, la última vez que los docentes fueron "mejorados" en esa escala fue en la década de los setenta del siglo XX. Ésa fue una época en la que los expertos en educación de todo el mundo abogaron por la "racionalización de la enseñanza y el aprendizaje" (Novoa, 2008, p. 49) y los profesores fueron "entrenados" para enseñar mediante el desarrollo de planes de estudio basados en objetivos de aprendizaje específicos. Luego, durante la década de los ochenta, el centro de la atención se alejó de los docentes para concentrarse en la reforma curricular, y en la década de los noventa, la reorganización de las escuelas se convirtió en la prioridad (Novoa, 2008). Organizaciones como el Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), entre otras, persuadieron a los gobiernos nacionales de invertir tiempo y recursos en la reforma de sus planes de estudios y en esfuerzos orientados a reorganizar las escuelas. Si bien a los profesores se les pidió, y en algunos casos se les exigió, que pusieran en práctica muchas de las orientaciones y directrices específicas recomendadas por estas organizaciones durante el periodo que duró el proceso, en realidad no desempeñaron un papel central. Parecía que tanto los organismos gubernamentales como las demás organizaciones asumían que el hecho de cambiar los planes de estudio o de organizar las escuelas de manera diferente necesariamente tendría corno resultado la mejora en el aprendizaje de los alumnos y que esto, a su vez, en última instancia contribuiría directamente a la obtención de beneficios sociales como "abatir la pobreza", lograr el desarrollo económico y alcanzar la igualdad social.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

[1] Escrito en colaboración con Michele Knobel. Este texto fue originalmente publicado en M. y Kalman, J. (2017). El aprendizaje docente, las tecnologías digitales y las nuevas prácticas de lenguaje. En Knobel, M. y Kalman, J. *Aprendizaje docente y nuevas prácticas de lenguaje. Posibilidades de formación en el giro digital.* México: SM Editores, pp. 17-40. N. de la E.

Sin embargo, los decepcionantes resultados de dichos esfuerzos provocaron que el péndulo regresara y volviera a apuntar hacia un enfoque generalizado en los docentes y lo que sucede en las aulas, sobre todo a partir del año 2000. Magaly Robalino Campos, una especialista en educación de la UNESCO, sostiene por ejemplo que:

> la evidencia obtenida a partir de algunos estudios sobre la calidad y la equidad de la educación contribuye a la percepción general de que, en lo referente a las demandas sociales, económicas, políticas y científicas del siglo XXI, ni la educación ni las reformas que se han llevado a cabo han producido cambios coherentes y suficientes. (2005, p.8)

También fue muy firme al identificar a los profesores como "las figuras clave en los esfuerzos para mejorar las escuelas" (Robalino Campos, 2005, p. 1). Esta posición refleja el creciente número de enfoques que habían surgido en relación con las reformas educativas. De hecho, en los últimos quince años se ha observado gran aumento en el número de las políticas enfocadas directamente en la correlación entre los profesores y la enseñanza, a tal punto que Robalino Campos (2005, p.1) llega a vincular los malos resultados en los exámenes de los alumnos con un problema relacionado con "la cuestión docente", en el que la culpa de dichos resultados recae directamente sobre los hombros de los maestros. De hecho, hace apenas unos cuantos años (en 2014) Bokova, director general de la UNESCO, afirmaba que "un sistema educativo sólo es bueno en la medida en que sus maestros sean buenos" (2014. p.1).

Como lo demuestra la proliferación de publicaciones, programas y enfoques, los docentes ahora son considerados por muchos políticos y expertos como "la única fuerza más influyente y poderosa para lograr la equidad, el acceso y la calidad en la educación" (Bokova, citado en UNESCO, 2015a, p.1). En 2008, por ejemplo, la Organización de Estados Iberoamericanos—un organismo regional que incluye a España, Portugal y sus antiguas colonias en América— publicó dos volúmenes que son relevantes para esta discusión: uno específicamente acerca del desarrollo profesional de los docentes y otro que trata la adopción de las TIC en la educación (Medrana y Vailant, 2008; Toscano y Díaz, 2008). En ambos se hace un excesivo hincapié en la necesidad de cambio en los profesores. Del mismo modo, en un documento reciente del Banco Mundial titulado *System Approach for Better Education Results (SABER): What Matters Most in Teacher Policies? A Frameworkfor Building a More Effective Teaching Profession*, se consideró que "el desarrollo profesional y el apoyo a los profesores en sus puestos de trabajo son un componente esencial de las políticas docentes" (Banco Mundial, 2012, p.7).

Estas mismas organizaciones internacionales afirman que en relación con las necesidades nacionales actuales los resultados de aprendizaje de los estudiantes no son óptimos y que la escolarización ha demostrado ser incapaz de mantenerse al día con el rápido ritmo del cambio social, económico y tecnológico. También presentan a los profesores como la clave para hacer frente a estas dos cuestiones. Por ejemplo, en un reporte publicado por la OCDE en 2005, *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* se señala que los docentes son el "el recurso más importante y costoso en las escuelas" y que necesitan "lidiar eficazmente" (OCDE, 2005, pp.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

1-2) con la diversidad del alumnado, utilizar las nuevas tecnologías y mantenerse al día respecto a la continuidad de los cambios en las disciplinas académicas. Este informe también coloca directamente sobre los hombros de los maestros gran parte del responsabilidad respecto al desempeño de los estudiantes en la escuela: "Hoy un gran número de investigaciones señalan que la calidad de los docentes y de sus enseñanzas son los factores más importantes en relación con los resultados académicos de los estudiantes" (OCDE, 2005 p. 9). Estas agencias hacen un llamado para que se adopten algunas medidas, como "reforzar las instituciones de capacitación docente y fortalecer a los formadores de profesores, fomentar la tutoría entre pares o la realización de actividades de colaboración con aportaciones de expertos" (UNESCO, 2012, p.2), "mejorar la calidad docente mediante el desarrollo de normas para los profesores" (UNESCO, 2015b, p.1) y, la más común, "capacitarlos, capacitarlos, capacitarlos" (Hawkins, 2002, p.42).

Debido a lo anterior, durante los últimos diez años en particular, la educación continua y el crecimiento profesional de los docentes han sido temas candentes dentro y fuera de la educación. En la actualidad, en Estados Unidos las empresas comerciales de desarrollo profesional y editoriales como Kagan, Learners Edge, The Master Teacher, Pearson, entre otras, son los nuevos "grandes actores" en la formación de profesores. Promocionan en voz alta sus productos y servicios en términos de "brindamos ayuda para el fortalecimiento de sus capacidades y para sus iniciativas respecto a la eficacia de la enseñanza" (Pearson, 2015, p.1) y "le ofrecernos estrategias prácticas, sustentadas con evidencias, que mejoran la enseñanza de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes" (Landmark School Outreach Program, 2015a, p.1). Estas ofertas se centran en cosas como las normas comunes fundamentales, ciertos paquetes de programas de lectura comercial, habilidades de lectura, la enseñanza del idioma inglés, la formación de profesores en atención del autismo, entre otras. Muchos de estos servicios incluyen los de un "experto externo" que acude a la escuela para hacer una presentación intensiva de corta duración acerca de algún tema o programa (véanse críticas en Darling-Hammond *et al*., 2009; Gularnhussein, 2013). Este parece ser especialmente el caso cuando se trata de las tecnologías digitales. Empresas como SMART Technologies ofrecen talleres breves o tutoriales en línea acerca de cómo utilizar sus pizarrones inteligentes y las aplicaciones de sus mesas Smart, que se adaptan a los tiempos y actividades de los usuarios. Landmark School Outreach brinda un curso de cinco días centrado en las tecnologías para auxiliar a los estudiantes con necesidades de aprendizaje especiales (Landmark School Outreach Program, 2015b, p.l), o de pronto aparecen en las escuelas juegos de iPads o de Chromebooks, y se brinda a los profesores una breve introducción respecto a los aspectos operativos de estos dispositivos (véanse comentarios en Carpenter y Krutka, 2014).

Sin embargo, la larga historia de la investigación acerca del desarrollo profesional de los docentes sugiere que estos obtienen mayores beneficios de las experiencias de desarrollo profesional que no son impartidas por expertos externos y que no son sesiones únicas referentes a cómo hacer algo mejor utilizando un mismo enfoque, asumiendo que a todos les va a servir (Carpenter y Krutka, 2014; Hardy y Rönnerman, 2011; Lawless y Pellegrino, 2007). Contrariamente a lo expuesto, la investigación también sugiere que las acciones que ofrecen buenos resultados incluyen cosas como ofrecer oportunidades constantes y sustentadas para aprender algo nuevo o algo que ya se conoce,

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

pero de manera más profunda; oportunidades de aprendizaje basadas en los contextos de enseñanza del entorno de los profesores; estímulos para cambiar las prácticas escolares y de enseñanza en el aula de manera innovadora, la puesta en práctica de las teorías sociales de aprendizaje para darle forma a la colaboración entre compañeros; el liderazgo fluido y la participación de expertos dentro de un grupo o un espacio profesional de aprendizaje, y la convicción de que se está aprendiendo algo útil o benéfico para los estudiantes (véase, por ejemplo, Carpenter y Krutka, 2014; Lawless y Pellegrino, 2007; Opfer y Pedder, 2011: Patton, Parker y Tennehill, 2015).

Pero incluso, aunque se cuenta con una amplia y consolidada lista de las características para definir de manera sustantiva lo que se considera un desarrollo profesional eficaz para los profesores, lo que prevalece es la tendencia a criticar las experiencias formales de desarrollo profesional, tanto por parte de los mismos docentes para quienes han sido diseñadas, como por el lado de los estudiosos que trabajan en este campo. Opfer y Pedder argumentan que en buena medida el problema se debe a que el desarrollo profesional en las escuelas sigue haciendo hincapié en "actividades específicas, procesos o programas que están aislados de los complejos entornos de enseñanza y aprendizaje en los que viven los profesores" (2011, p.377). En relación con el proceso de diseñar y proporcionar experiencias de desarrollo profesional a los docentes, también consideran que, por un lado, se presta poca atención a los Complejos Sistemas en los que estos trabajan y, por otro, se pone demasiado énfasis en las soluciones rápidas y a la ligera.

Reconocer la complejidad de la enseñanza y de su situacionalidad (en las aulas, en las escuelas y en las comunidades) es un factor clave que impulsa la edición de la presente colección de textos. Para nosotras, el desarrollo profesional no sólo se ocupa de que los profesores aprendan y mejoren, sino de contribuir y enriquecer su práctica profesional. En este sentido, la práctica profesional está totalmente relacionada con la comprensión social de fondo de lo que significa ser profesor (Gee, 2013). Es decir, entender que la enseñanza como práctica social comprende conjuntos de creencias, formas de hacer las cosas, de utilizar los recursos, configuraciones de los espacios físicos y formas de hablar (a los estudiantes, a los colegas, a los padres de familia, a los directivos, etc.). Además, incluye varios conjuntos de ideas acerca de la naturaleza y el propósito de la educación, un cuerpo de conocimientos, orientaciones particulares hacia los estudiantes y su bienestar, habilidades y herramientas que son reconocidas socialmente como parte integrante del proceso de enseñanza y aprendizaje (por ejemplo, conocimientos respecto al área de contenido, el manejo del salón de clases, los enfoques de enseñanza eficaces).

Por ello hemos querido reunir en un mismo volumen algunas representaciones de la manera en la que diferentes personas se han acercado al desarrollo profesional desde la perspectiva de entender la práctica profesional y el aprendizaje del docente como algo complejo, altamente situado, muy colaborativo y participativo, y que tiene en cuenta la profunda naturaleza social de ser profesor. Sumado a esto, también estábamos profundamente interesadas en reunir y difundir relatos de experiencias de desarrollo profesional que involucraran a los profesores en el uso o el aprendizaje de una gama de opciones de lectoescritura y tecnologías digitales de manera creativa, significativa y fructífera. Esto fue motivado porque ambas sentíamos que hasta la fecha la bibliografía pedagógica había estado dominada por relatos de "tecnología educativa" que se referían

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

al "desarrollo de las destrezas" de los docentes para utilizar determinados dispositivos digitales, como programas de *software*, aplicaciones o servicios en línea, para luego dejar que por sí mismos descubrieran qué hacer con estos elementos en la enseñanza de las prácticas lectoescritoras (Kalman, 2013). La tendencia de estos trabajos ha sido colocar la tecnología digital en el centro de la experiencia del desarrollo profesional docente en lugar de examinar la manera en la que esta puede formar parte de experiencias de aprendizaje útiles y profundas de la cultura escrita actual, tanto para profesores como para alumnos (véanse comentarios similares en Guerrero, 2013; Hutchison, 2011; Language Arts, 2012).

EL GIRO DIGITAL Y LAS NUEVAS PRÁCTICAS DE LENGUAJE

Los formadores de docentes y los académicos hablan de "giros" para señalar cambios a gran escala e incluso paradigmáticos en el pensamiento y la práctica dentro de un determinado campo de estudio. Estos tipos de giros suelen ser de naturaleza interdisciplinaria y pueden remodelar o reconstruir los objetos de investigación vigentes o generar nuevos objetos o temas de investigación (Runnel *et al.,* 2013, p.7). La idea de giro capta de manera útil cómo un cambio de dirección y enfoque no necesariamente representan una modificación drástica dentro de un campo de estudio, y el hecho de que mientras dicho cambio no esté bien establecido y reconocido las trayectorias originales y las formas de hacer las cosas no cambiarán. Los estudios acerca de la cultura escrita y la educación pueden reivindicar una serie de giros en las últimas décadas, por ejemplo, el giro posmoderno (McLaren y Lankshear, 1993; Green, 1995: Poynton, 1993) y el giro social (Barton, Harnilton e lvanic, 2005; Gee, 1999: Street, 2003).

Actualmente es fácil argumentar que en diversos campos y disciplinas se ha dado un giro digital (por ejemplo, en la arquitectura, en las comunicaciones y en los estudios relativos a los medios de comunicación y el arte). En este giro en particular no sólo se trata de reconocer e investigar la proliferación de los dispositivos digitales, los servicios y las redes en la vida cotidiana de muchas personas en todo el mundo, sino también de incluir un interés académico sostenido para desarrollar formas de entender los cambios que la gente hace y los nuevos usos relacionados con la manera en la que comparte y retoma los significados y recursos mediados o producidos de manera digital (Runnel *et al*., 2013; Milis, 2010).

Los estudios referentes a las nuevas prácticas de lenguaje son una de las respuestas de este giro digital en la educación y la cultura escrita. La idea de las nuevas prácticas de lenguaje se ha desarrollado desde principios de la década de los noventa del siglo pasado con el objetivo de aportar conocimiento importante para comprender y dar respuesta a algunos de los profundos y evidentes cambios que en las últimas décadas han modificado la vida cotidiana de muchas personas en la mayoría de los países que, a su vez, han tenido un gran peso en la educación.

> En muchos sentidos los investigadores y estudiosos de las nuevas prácticas de lenguaje tratan de explorar y entender las continuidades y las diferencias entre las formas en las que en sociedades como la nuestra la

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

> gente produjo, distribuyó, compartió y negoció los significados durante una época de transición a partir de la década de los cincuenta, y las formas en que la gente ha producido, distribuido, compartido y negociado cada vez más significados a partir de 1980, por ejemplo. (Knobel y Lankshear, 2014, p. 97)

Una buena parte de esta investigación está interesada en "anticiparse al presente y visualizar la mejor manera de educar ahora con el fin de mejorar en el futuro cercano las capacidades de comunicación de los alumnos, así corno aquellas que les permiten construir significados de manera efectiva" (Knobel y Lankshear, 2014, p.97).

En pocas palabras, cuando son consideradas desde la perspectiva sociocultural y desde la mirada de los nuevos estudios sobre alfabetización (*New Literacy Studies* o NLE por sus siglas en inglés), las nuevas prácticas de lenguaje pueden ser pensadas desde dos dimensiones: la primera, técnica y tecnológicamente, y la segunda en términos de un "sistema de valores diferente" (Lankshear y Knobel, 2011). Las nuevas prácticas de lenguaje no presuponen el uso de las tecnologías digitales y de los medios de comunicación (por ejemplo, escribir con remezclas de video es anterior a los tiempos digitales), aunque aquí nuestra atención se centra en quienes sí escriben así. En cuanto a las cuestiones técnicas, las nuevas prácticas de lenguaje difieren fundamentalmente de las formas convencionales de escritura impresa en el hecho de que sus inscripciones se reproducen, por lo menos inicialmente, mediante un código digital en lugar de hacerlo apoyándose en medios materiales, ya sean impresos e ilustrados, en imágenes o diagramas hechos a mano, en máquina de escribir o imprenta. En consecuencia, en lugar de requerir la participación de procesos distintos para los diferentes tipos de medios distintos, como texto, imagen o sonido, los "nuevos" tipos de texto a menudo son perfectamente multimodales con texto, imagen y sonido, no existen en ningún lado o existen en todas partes debido a que las interfaces ubicadas en la nube permiten que varios autores trabajen un "texto" multimedia de manera simultánea.

Facebook es un buen ejemplo de esto, ya que la interfaz permite a los usuarios publicar texto, emoticones, imágenes, sonidos y videos. Ahí los amigos pueden escribir en su muro o en su línea del tiempo o compartir fotos, videos y canciones. Los usuarios pueden etiquetar o dar "Me gusta" a los mensajes de los demás, unirse a grupos, seguir páginas populares o perfiles de celebridades, etcétera. Todo esto a pesar de que pocas personas saben en dónde o cómo se almacena su información personal, porque Facebook no está en su disco duro. Las redes electrónicas que se extienden mediante las computadoras, las tabletas y los teléfonos inteligentes también conllevan el hecho de que con sólo hacer clic, estas nuevas prácticas de lenguaje y los "textos" que producen se pueden compartir con otros a gran escala.

En su calidad de prácticas sociales caracterizadas por un nuevo *ethos* (conjunto de valroes), Colin Lankshear explica porqué y de qué manera: las nuevas prácticas de lenguaje son más participativas, colaborativas y mejor distribuidas, y menos "publicadas", menos "centradas en el autor" y menos "individuales" que las prácticas convencionales. Por lo general, aunque lamentablemente no de manera universal (Gee y Hayes, 2013), la participación en los sitios de los medios sociales en espacios de afinidad (Gee, 2013), y dentro de entornos y prácticas de culturas participativas (Jenkins *et al*., 2006), implica una profunda interactividad, la apertura a la retroalimentación, el

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

intercambio de recursos y conocimientos, y la voluntad de colaborar y brindar un apoyo ostensiblemente vasto a una gran cantidad de prácticas cotidianas contemporáneas. Quienes participan en las nuevas prácticas de lenguaje buscan activamente adquirir membresías y compañeros en áreas de afinidad e interés y desean establecer entre los "autores" y el "público lector" relaciones muy diferentes a aquellas que caracterizan muchas de las prácticas convencionales de lectoescritura. Por lo general valoran el hecho de prestar atención a los intereses y conocimientos de los demás, reconocen que la calidad es juzgada por los grupos más que por los expertos designados, aceptan la diversidad en las opiniones y en la toma de decisiones y así sucesivamente. Este amplio *ethos* de las nuevas prácticas de lenguaje las diferencia de ser simplemente métodos convencionales en formato digital (Knobel y Lankshear, 2014, p.98).

Un hilo común que corre deliberadamente por los capítulos de este libro es el interés en que los docentes adopten las nuevas prácticas de lenguaje en sus aulas, de manera que no le quiten novedad a estas nuevas prácticas o permitan que sean colonizadas por las prácticas docentes existentes. Por ejemplo, obligar a un grupo de alumnos a utilizar un foro de discusión privado para publicar sus ideas acerca de un libro que se les pidió leer no es una nueva práctica de lenguaje. Si bien esta tarea incluye algunos procedimientos técnicos nuevos, ciertamente no representa la esencia de los nuevos valores de las recientes formas de leer y escribir, comunicarse y colaborar, ya que se podría lograr lo mismo utilizando papel y lápiz, o por medio de un diálogo. Los proyectos de desarrollo profesional que se describen en los siguientes capítulos toman muy en serio las dos dimensiones de las nuevas prácticas de lenguaje.

Los profesores se dedican a la producción de complejos videos que son "memorias" de alta calidad en los que actúan como narradores y como creadores de historias; un docente trabaja con alumnos con necesidades especiales para producir un refinado video remezclado que vuelve a contar un acontecimiento importante desde el punto de vista de un personaje secundario en una historia; dos profesores y sus estudiantes que se encuentran en escuelas socioeconómica y culturalmente distintas colaboran virtualmente y en persona en un conjunto de periódicos en línea que abordan los supuestos que cada comunidad tiene respecto a la otra y que nunca han sido cuestionados, y así sucesivamente. En ninguno de estos relatos hay propuestas didácticas comerciales prediseñadas, *software* de áreas disciplinarias o juegos de iPads para utilizarse en los salones de clases.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

El giro digital y el desarrollo profesional de los profesores

Señalamos en líneas previas que el giro digital puede ser visto de dos maneras. Por un lado, el término indica un interés académico por documentar e interpretar los cambios en la forma en que la gente experimenta y actúa en su mundo cuando las tecnologías digitales se convierten en parte de sus actividades cotidianas. Por otro, sobre todo cuando nos fijamos en el desarrollo profesional de los docentes en las escuelas, muchas veces el término se reduce a un significado mecanicista que se describe mejor como un giro hacia lo digital (es decir, hacia el dispositivo digital), depositando sus esperanzas en el supuesto de que exista una relación de causa y efecto entre la instalación de

computadoras con conexión a internet en las aulas y el mejoramiento de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, así como el acceso a las evaluaciones estandarizadas para los exámenes.

La adopción de las tecnologías digitales en las aulas es uno de los principales componentes de la presión continua para "mejorar" a los profesores. Los organismos internacionales y los diseños de políticas nacionales y locales promueven las tecnologías de la información y la comunicación como una forma de "mejorar" la calidad de la educación y "forzar y apoyar los cambios necesarios en las prácticas educativas para satisfacer las demandas de la sociedad del siglo XXI" (Cabrol y Servin, 2010, p.1; véase también Hernández, 2015). Sin embargo, se le ha brindado poca atención a los desafíos que enfrentan los docentes cuando intentan descifrar lo que estos "cambios necesarios" significan o cuál es la manera de lograrlos. Al parecer, "se supone que de alguna manera los profesores harán la transición de forma natural hacia la utilización de estos artefactos" (Kalman y Guerrero, 2013, p.261). Es más, parece que las expectativas de los diseñadores de políticas educativas y de los proveedores de servicios relacionados con los maestros, las tecnologías digitales y los resultados del desarrollo profesional varían considerablemente de un lugar a otro. Coll (2008), por ejemplo, reconoce tres tipos de expectativas dominantes que para él conforman las concepciones y los enfoques en el desarrollo profesional de los docentes y las tecnologías digitales.

En algunos casos, las expectativas de los directivos y de los instructores se limitan al objetivo específico de capacitar a los profesores para utilizar la computadora y navegar en internet, viendo la introducción de las computadoras en las aulas como un nuevo contenido curricular. Aquí un supuesto clave explícito es que los profesores les enseñarán a sus alumnos a utilizar diversos recursos digitales, como el procesador de textos o el mejor uso del teclado y que al hacerlo contribuirán directamente al éxito que los estudiantes obtengan en la escuela y fuera de ella. Un segundo conjunto de expectativas para el desarrollo profesional de los profesores asume que cuando las tecnologías digitales sean incorporadas en sus aulas hará más eficientes a los maestros. En otras palabras, que seguirán haciendo lo que siempre han hecho, pero mejor. Esta orientación hace hincapié en la productividad de los docentes en que desarrollen las habilidades requeridas y dominen los materiales didácticos digitales, como el software especializado en áreas temáticas (por ejemplo, Geometer, Descartes, Accelerated Reader), las unidades didácticas comerciales prediseñadas y las actividades diseñadas para ayudarlos a "involucrar" a los estudiantes en el uso de las tecnologías digitales mientras aprenden (por ejemplo, a hacer WebQuests[2] o utilizar Power Point para presentaciones en el aula). Un tercer conjunto de expectativas considera a las tecnologías digitales como un catalizador para transformar o reconceptualizar de alguna manera la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Dentro de este conjunto de expectativas, Coll (2008, p.124) señala que "no se trata ya de utilizar las TIC para hacer lo mismo pero mejor, con mayor rapidez y comodidad, o incluso con mayor eficacia, sino para hacer cosas diferentes, para poner en marcha procesos de aprendizaje y de enseñanza que no serían posibles en ausencia de las TIC". Dentro de este tercer conjunto de expectativas las

[2] Son actividades guidas y estructuradas que evitan perder el tiempo en la búsqueda de información en la red, por ejemplo. En estos casos, los alumnos se centran en la información que el profesor les asigna acerca de un tema específico para que sean ellos mismos quienes construyan el conocimiento al respecto.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

tecnologías y las prácticas digitales se consideran sólo como un elemento para desarrollar enfoques de enseñanza que coloquen la colaboración y el aprendizaje social en el centro del escenario, reestructuren las relaciones entre profesores y alumnos, cambien la manera en la que se distribuye y adopta el aprendizaje, reconceptualicen el conocimiento como algo "no fijo" y construido, y abran posibilidades para juguetear y mezclar proyectos una y otra vez, de modo que el proceso de aprendizaje y de producción del conocimiento esté en primer plano. Esto en lugar de quedarse en uno secundario debido a que el primero está ocupado por algún producto final preaprobado.

Los autores de este libro ofrecen, de manera colectiva, diferentes ejemplos de distintas formas de lograr este tercer conjunto de expectativas en el marco de las complejas, compartidas y productivamente desordenadas experiencias de aprendizaje de la vida real. Su trabajo con los profesores o dentro de sus propias aulas encarna un nuevo espíritu de colaboración, participación y práctica distribuida. Sus enfoques también están muy arraigados en el giro digital, tanto en el sentido de desarrollar perspectivas de investigación respecto a lo que significa ser más digital, como en el de trabajar de distintas maneras para ocupar tales tecnologías de forma significativa dentro de la vida profesional de los docentes en sus contextos de enseñanza.

La importancia del aprendizaje social

El campo de la educación no es el único interesado en el aprendizaje o en el desarrollo profesional. El creciente acceso inmediato a internet, las posibilidades de aprovechar las redes de experiencias y los conocimientos compartidos (distribuidas en línea y fuera de ella), así como las oportunidades para trabajar en colaboración con una serie de personas en proyectos e ideas, ha visto campos como el de los estudios de negocios, los medios de comunicación y la mercadotecnia, el desarrollo de productos, la medicina, la gestión de recursos y otros similares interesarse más en la manera en la que las personas aprenden a ser buenos en lo que hacen (Bingharn y Conner, 2015; Brown y Adler, 2008; Thomas y Brown, 2011). Lo que se hace evidente cuando mirarnos más allá de las escuelas es que el aprendizaje, en especial, el aprendizaje profesional, es frecuentemente representado de formas completamente sociales y participativas.

La idea del aprendizaje como un fenómeno social no es nueva y por lo general se define en términos de una estrecha relación entre éste y la actividad compartida, arraigada en contextos sociales y basada en propósitos auténticos y significativos. Por lo tanto, esta versión del aprendizaje lo vincula estrechamente con la práctica social y al conocimiento, con el uso de herramientas mentales y materiales, así como con el desarrollo y el empleo de prácticas y el aprovechamiento de los distintos tipos de acuerdos, conocimientos, habilidades, procesos y demás factores ya existentes en formas socialmente reconocibles, y también adaptables (Lankshear y Knobel, 2011; Kalman, 2003). Las primeras concepciones del aprendizaje según el trabajo de Vygotsky y Bandura estaban fundamentadas en el mundo físico y en las interacciones cara a cara (Brown, Collins y Duguid, 1989; Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1990). Sin embargo, el aprendizaje social en un mundo digital y en red desdibuja la distinción entre contextos físicos y virtuales, y abre una gama de formas relativamente nuevas para aprender acerca de algo o aprender a hacer algo bien. Los estudios

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

acerca de niños y jóvenes que están aprendiendo a "hacer" algo que involucra alguna dimensión de las nuevas prácticas de lenguaje (por ejemplo, participar en un videojuego colectivo en línea o hacer *anime*) o de ser alguien (por ejemplo, el *modder*[3] de un juego o un escritor de *fan fiction*[4] en línea) demuestran que aprenden a hacer y a ser de acuerdo con su interés y conviviendo en línea con personas que comparten los mismos intereses. También se ha documentado el hecho de que intercambian ideas y puntos de vista con los demás, especialmente con extraños, ya sea en los foros de discusión, en los microblogs como Twitter o en sesiones de *chat* especializadas. También se ha documentado su colaboración en proyectos a lo largo de distintos husos horarios y en ubicaciones físicas diferentes proporcionando retroalimentación al trabajo de otros, obteniendo recursos y guías para resolver problemas de recursos de los sitios web o de los wikis, según sea necesario, perfeccionando sus propias habilidades y conocimientos, y en muchas otras actividades en red. Todo esto por lo general mientras participan en la práctica que están aprendiendo a hacer, en lugar de prepararse con estudios previos durante algún tiempo o con ciertos conocimientos prácticos "por si acaso" los llegaran a necesitar (véanse relatos al respecto en Gee, 2012; Ito, 2010; Thomas y Brown, 2011). Los profesionales en todo tipo de campos están participando en el aprendizaje social de maneras similares. Los científicos, arqueólogos, biólogos, astrónomos, físicos, diseñadores, actores, músicos, sociólogos, antropólogos, trabajadores de TI, médicos, enfermeras, entre otros, están aprovechando esta nueva escala de acceso a los recursos, las redes y el conocimiento de otras personas para perfeccionar sus propias concepciones y contribuciones a sus respectivos campos (Bingharn y Conner, 2015; Hagel y Brown, 2012; Surowiecki, 2005). Este tipo de aprendizaje colaborativo, en red y distribuido, se hace posible no sólo debido a los dispositivos digitales físicos, las redes y los servicios, sino por los cambios en las relaciones sociales y las *afordances*[5] digitales mejor descritas en términos de una "cultura participativa" que está caracterizada por barreras mínimas que permiten que otros se unan, sea a la práctica, a la actividad, a la discusión, a la expresión artística, por ejemplo, y por el apoyo sostenido para "crear y compartir el trabajo de uno" (Jenkins, 2009, p.5). También incluye algún tipo de tutoría, que puede ser muy fluida, y que se distribuye entre un determinado número de personas. Esto que permite que los principiantes aprovechen la experiencia de los expertos, y que ellos compartan sus conocimientos y habilidades con los novatos, y quizás aprendan algo más durante el proceso (también Haythornewaite, 2014).

Es importante destacar que una cultura participativa es aquella en la que "los miembros están convencidos de que sus contribuciones importan, y que sienten que existe algún grado de conexión social entre unos y otros" (Jenkins, 2009, p.6). Un ejemplo clásico son los escritores de

[3] Término referido a quien puede modificar las características de un juego en línea.

[4] El término de *fan fiction* hace referencia a los relatos de ficción escritos por aficionados de una obra literaria o dramática (ya sea película, novela, programa de televisión, videojuego, manga, etc.). Son relatos de ficción que se derivan de los personajes, situaciones y ambientes descritos en la historia original.

[5] Término acuñado por el psicólogo James Gibson para describir el carácter sugerente de los objetos y el valor que el entorno ofrece en una situación determinada. en el contexto de la relación entre la persona y la computadora, Donald Norman lo popularizó para indicar la facilidad de descubrir acciones posibles en una interfaz de usuario (N. de la T.).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

fan fiction, en el que los aficionados de un programa de televisión, una película, un libro o cualquier otro producto o fenómeno popular escriben narraciones que se basan en una historia original, o en las que reimaginan a los personajes o el escenario de manera reconocible. Estos relatos pueden ser enviados a sitios de alojamiento, como <fanfiction.net> que son gratuitos y cuyo acceso requiere un mínimo ancho de banda de internet. La comunidad de seguidores de la ficción tienden a acoger fácilmente las narrativas de otros, siempre y cuando respeten el material original y el disfrute de las demás personas (Black, 2008). Los sitios como el antes mencionado tienen funciones de revisión integradas para que los lectores puedan proporcionar a los autores retroalimentación y los autores puedan responder directamente a los comentarios de los revisores. Los estudios en torno a las producciones de *fan fiction* sugieren que los autores que reciben retroalimentación sienten que sus escritos les importan a los demás, y ese sentimiento de ser apreciado a menudo desempeña un papel que incide directamente en el hecho de que continúen escribiendo y mejorando su escritura (Black, 2008; Curwood, 2013).

La cultura participativa no se limita al ámbito popular: también puede ser un sello distintivo de actividades profesionales incluyentes, interactivas y de ayuda. Por ejemplo, una encuesta hecha por Carpenter y Krutka (2014) arrojó que 494 educadores utilizan Twitter con fines de desarrollo profesional en relación con la educación. La investigación sugiere que estos profesores valoran la naturaleza personalizada, inmediata e interactiva de Twitter (Carpenter y Krutka, 2014, p.8). Los encuestados describieron de distintas maneras cómo el uso de Twitter con fines de desarrollo profesional les dio acceso a otras personas que "compartieron con ellos información valiosa y conocimientos", así como consejos respecto a tendencias y novedades. También informaron la manera en la que Twitter les ayudó a establecer contactos con otros, lo que a menudo les permitió forjar nuevas e importantes relaciones personales, especialmente dentro de las discusiones especializadas, por ejemplo #edchat. Las principales actividades incluyeron el intercambio de ideas y recursos, algún tipo de colaboración, dar y recibir ayuda emocional, así como proporcionar y comunicar ideas para la enseñanza en el aula (Carpenter y Krutka, 2014, p.9).

En resumen, aprender a ser o a hacer algo fuera de la escuela a menudo implica una interactividad profunda, la apertura a la retroalimentación, el compartir recursos y experiencia, la voluntad de intentar hacer algo y la posibilidad de colaborar con otros brindándoles un apoyo ostensiblemente vasto en innumerables prácticas cotidianas contemporáneas. Thomas y Brown (2011) argumentan que ahora estamos en una época marcada por una "nueva cultura del aprendizaje". Esta nueva cultura del aprendizaje tiene dos elementos clave que capitalizan la naturaleza social y participativa del aprendizaje en un mundo digital:

> El primero es una red de información masiva que ofrece recursos y un acceso casi ilimitado para aprender sobre cualquier cosa. El segundo es un entorno acotado y estructurado que permite efectuar un número ilimitado de acciones para construir y experimentar con cosas dentro de dichos límites. (Thomas y Brown, 2011, p.19).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

El primer elemento ya ha sido discutido. El segundo capta la importancia de reconocer que el buen aprendizaje se produce en un contexto específico que, en nuestra propuesta, tiene "fronteras" marcadas por una práctica social específica, la cual pone en su lugar lo que otros reconocen generalmente como perteneciente a ella. Esto quiere decir que para que el buen aprendizaje social tenga lugar no debe llenarse con cualquier tipo de información. Éste en sí es informado, conformado por los valores, el contenido y los estándares de calidad que se unen a la práctica, todo ello decidido por aquellos que se dedican plenamente y con regularidad a dicha práctica, lo que hace que con el correr del tiempo estas características de alguna manera se vuelvan fluidas. Por ejemplo, una persona joven que aprende a crear videos con remezclas de música también aprende pronto que las transiciones cursis entre videoclips, como el efecto de tablero de ajedrez, no serán aceptadas de buen agrado por los aficionados a esta práctica.

Los límites también son fijados por la profesión y los intereses profesionales personales: los biólogos se centran en temas de biología, los historiadores en cuestiones de historia, y los arquitectos en aspectos de diseño, necesidades humanas y estructura. Es posible, por supuesto, ir más allá de los límites de los intereses o de la profesión personal para acceder a otras esferas y "recoger" ideas, recursos y conocimientos para compartir con otros o para utilizarlos uno mismo, pero estos sólo serán adoptados más ampliamente si se ajustan o extienden suficientemente a formas reconocibles o valiosas en la práctica. Thomas y Brown consideran que los "límites" son restricciones útiles porque "dentro de las limitaciones de la situación o del contexto incitan a activar la imaginación y a buscar soluciones novedosas" (2011, p.35).

En resumen, cuando se piensa en planificar enfoques sólidos para el desarrollo profesional de los docentes, el hecho de poner atención en la manera en la cual las personas están aprendiendo a hacer las cosas bien en su contexto cotidiano adquiere un gran sentido, especialmente cuando las tecnologías digitales forman parte de esa realidad. Si bien reconocemos que una gran cantidad de profesores en todo el mundo no tiene acceso fácil a los dispositivos o a las redes digitales (Shaheen, Walsh, Power y Burton, 2013; Traxler y Leach, 2006), en una amplia gama de circunstancias de escolaridad, los principios que se pueden obtener fuera de las escuelas siguen siendo útiles e importantes (Guerrero y Kalman, 2011; Guerrero, 2013; Kalman y Rendón, 2014; Junqueira y Buzato, 2013).

Estos principios incluyen el aprendizaje profesional organizado en torno a la colaboración solidaria y sostenida en proyectos auténticos, lo que asegura que las barreras no impidan la participación de las personas, que éstas sientan que sus contribuciones son valoradas, que pueden moverse de manera fluida entre los niveles de expertos y novatos, aprendan a hacer, aprendan a estar dentro de una práctica social, así como tener acceso y compartir el conocimiento y los recursos distribuidos, por citar unos cuantos ejemplos.

Los capítulos de este libro asumen a fondo estos principios en una variedad de formas, desde los docentes que trabajan en colaboración con sus alumnos para desarrollar culturas colaborativas en sus aulas (Bostock *et al.*) hasta los que acceden a la experiencia distribuida (Biddolph y Curwood) para involucrar a los profesores en el aprendizaje por medio de la práctica (Cantrill y Peppler; Jacobson; Dussel), pasando por los que trabajan de manera colaborativa durante periodos

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

prolongados (Lotherington *et al*.; Kupiainen *et al*.; Hernández Razo *et al*.; Strong-Wilson *et al*.; Erstad). Todos estos capítulos describen proyectos en los que, incluso cuando las cosas no salían de acuerdo con lo planeado, los profesores se sintieron inmensamente valorados y comprometidos, y la experiencia ciertamente no fue facultad exclusiva de los líderes del desarrollo profesional docente. Las tecnologías digitales en estos proyectos de desarrollo profesional no fueron diseñadas para ser fines en sí mismas o para facilitar la eficiencia administrativa (Coll, 2008), sino que formaron parte del aprendizaje de estos profesores y representaron un recurso más en su trabajo de enseñanza.

La opinión de Thomas y Brown acerca de los límites también es profundamente relevante en el contenido de este libro. Cualquier enfoque en el desarrollo profesional de los docentes invoca necesariamente distintos límites, ya sean estos locales o a escala mayor. En el contenido de este volumen se muestra de manera colectiva no sólo lo que se puede hacer con los enfoques sociales y participativos para el desarrollo profesional, sino que estos están relacionados directamente con la manera en la que esto se logra dentro de los acotados, situados y complejos sistemas y contextos que informan y dan forma a las prácticas docentes. El propósito fundamental de estos materiales es dar a conocer la forma de desarrollo profesional que hace un uso sensible y significativo de las nuevas prácticas de lenguaje y de las tecnologías digitales para mejorar o contribuir a un aprendizaje real para explorar más posibilidades.

Una mirada de cerca a los capítulos de este libro

Los capítulos de este libro hablan de una amplia gama de situaciones, niveles escolares, actividades, escalas e incluso contextos nacionales. Los autores son originarios de Argentina, Australia, Canadá, Finlandia, México, Noruega y Estados Unidos. Se presentan experiencias que abarcan desde los proyectos desarrollados por educadores que enseñan en grupos de primer grado de primaria hasta los que están relacionados con la alfabetización y la enseñanza para adultos, así como con los contextos universitarios.

En conjunto, los capítulos proporcionan una idea acerca de los diferentes enfoques para el desarrollo profesional de los docentes en distintos países, en diferentes grados y niveles escolares. Asimismo, tratan una serie de aspectos relacionados con los procesos de apropiación de las nuevas prácticas de lenguaje y la adopción de tecnologías digitales en los diferentes contextos de aprendizaje.

A pesar de estas diferencias los autores comparten varias ideas importantes. Un común denominador en los textos es que si bien todos mencionan diferentes aspectos del uso de distintos recursos digitales (como el *software* para la edición de películas, los wikis o YouTube), el empleo de dispositivos digitales (como las tabletas y las laptops), la búsqueda de recursos digitales multimodales y otros recursos similares, todos están de acuerdo en que lo digital, si bien es importante, no representa una preocupación central.

Ya sea en proyectos de aula con los alumnos jóvenes o en los espacios de maestros para el aprendizaje docente profesional, las orientaciones pedagógicas, las teorías de aprendizaje colaborativo y constructivo, las complejidades de los lugares de trabajo de los profesores son los factores los

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

que contribuyen en primer lugar a las discusiones sobre el uso de las nuevas prácticas de lenguaje y las tecnologías digitales en el aula.

En este sentido, una premisa clave en algunos de estos capítulos es que la enseñanza y el aprendizaje implican un compromiso profundo: representan una gran cantidad de significados que se ubican en una gama de formas, relaciones y conocimientos; requieren el desarrollo de un pensamiento crítico en referencia a los distintos acontecimientos, fenómenos y procesos, y exigen la participación del educando en actividades sociales y culturales valiosas. Y como lo ilustran estos capítulos, este tipo de aprendizaje no ocurre en una sesión única: para lograrlo se necesita tiempo, compromiso y múltiples oportunidades de interactuar con los demás, explorar, jugar, cometer errores y hacer las cosas bien.

El capítulo de Hemández, Rendón y Kalman describe un proyecto que implica a profesores de secundaria en la Ciudad de México que están aprendiendo a involucrar a sus estudiantes a pensar en la historia de maneras distintas, conectadas y contextualizadas mediante el uso de preguntas de sondeo, infografías y líneas del tiempo digitales. Bostock, Lisi-Neumann y Collucci trabajan en Estados Unidos y describen un proyecto tipo *upcycling*[6] desarrollado en gran medida por estudiantes, quienes hicieron la remezcla de un popular programa de televisión, donde los concursantes tratan de convencer a inversionistas que financien su producto mediante una presentación del mismo (*Shark Tank*) con lo aprendido acerca del cuidado del ambiente. En este capítulo también se describe la manera en la que un docente de educación preescolar, tanto dentro como fuera de la escuela, trastocó los métodos usuales para los alumnos y para los padres de familia con el fin de mejorar la experiencia lectora de los niños.

Lotherington, Fisher, Jenson y Lindo presentan un proyecto que involucró a toda la escuela en la creación de un video por parte de un profesor y sus estudiantes con necesidades especiales. En este video se hizo la remezcla de una historia original para volver a contarla desde la perspectiva de un personaje secundario. Erstad relata varios proyectos que se centran en profesores que desarrollan propuestas innovadoras de aprendizaje para sus estudiantes de secundaria, incluyendo periódicos intercomunitarios enfocados en examinar los supuestos acerca de las personas que habitan en cada una de las comunidades participantes y que nunca han sido cuestionados, la reconfiguración de los papeles desempeñados y las relaciones tradicionales de los profesores y los estudiantes mientras analizan problemas ambientales (lo cual incluyó el intercambio de conocimientos con una escuela en España), así como un proyecto digital de cuentacuentos enfocado en relatos acerca de ser joven en el pasado y en el presente, y que desdibuja las narrativas académicas personales de manera interesante y creativa.

Kupiainen, Leinonen, Mäkinen y Wisernan describen una iniciativa de desarrollo profesional, que abarca varias escuelas en Finlandia, dirigida a sustituir la dependencia de los libros de texto por parte de los profesores de escuela primaria, con planteamientos de lectoescritura digital que estimulan el aprendizaje de los estudiantes a partir de la pedagogía colaborativa. Strong-Wi-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

[6] El término se refiere a un proceso de reciclaje o reuso relacionado con la extracción de los componentes de un producto para recuperar los materiales originales de manera que se puedan volver a utilizar en otro producto o proyecto.

lson, Mitchell e Ingersoll mapean un proyecto de memoria multidireccional con educadores de escuelas y universidades situadas en Canadá. Jacobson informa de varias iniciativas de desarrollo profesional para alfabetizadores de adultos en Estados Unidos.

Por su parte, Biddolph y Curwood analizan Twitter como un espacio de desarrollo profesional para profesores en las áreas de lectoescritura y enseñanza del inglés en Australia. Cantrill y Peppler describen una serie de iniciativas incluidas en el Proyecto Nacional de Escritura de Estados Unidos, las cuales abarcan la elaboración de marionetas de mano por parte de los docentes (utilizando fieltro y circuitos electrónicos), como una actividad y un contexto para pensar en el aprendizaje. Por último, Dussel ofrece un relato que expone todo lo que no funcionó muy bien en dos aulas en el ámbito de un proyecto de enseñanza de la historia con tecnologías digitales a escala masiva en Argentina.

Los autores de esta colección de capítulos se basan en una gran variedad de encuadres teóricos para pensar acerca de las nuevas prácticas de lenguaje, el aprendizaje y las tecnologías digitales. Esto incluye la teoría del Tercer espacio (Bostock, Lisi-Neuman, y Collucci), la teoría del aprendizaje conectado (Cantrill y Peppler), la teoría del actor en red (Dussel), la teoría sociocultural (Hernández, Rendón y Kalman; Biddolph y Curwood), la teoría de Freire (Jacobson), la teoría de la memoria multidimensional (Strong-Wilson, Mitchell e Ilngersoll), los estudios respecto a las nuevas prácticas de lenguaje y la teoría de la multimodalidad (Erstad; Lotherington, Fisher, Jenson y Lindo) y las multialfabetizaciones (Kupiainen, Leinonen, Makinen y Wiseman).

Estas diferentes orientaciones teóricas reconocen colectivamente el carácter interrelacionado, histórico y complejo del aprendizaje, así como la importancia de la participación en distintos ámbitos de la vida, como el trabajo, el arte, la recreación y la escuela. Si bien cada capítulo presenta un enfoque diferente en relación con "lo social", todos los textos, sin excepción, conceptualizan al aprendizaje como un proceso social que desafía las versiones teóricas que lo consideran un acto mental individual. De manera colectiva, todos los autores subrayan las complejidades de aprender en un contexto mediante la interacción con otras personas y de construir al mismo tiempo diferentes formas de significados, de comprensión y de representación simbólica. En procesos continuos múltiples, no obstante impredecibles, entran en juego distintos artefactos y bienes materiales que median de diferentes maneras la actividad, el significado y la construcción del conocimiento. Sin embargo, en todos los ámbitos, las tecnologías digitales son sólo un ejemplo de la clase de mediadores a los que los autores del libro sacan provecho.

El giro digital dentro de la educación formal revigoriza viejas discusiones en torno al aprendizaje y la inequidad en la escuela. ¿Por qué a pesar de varias reformas en la educación muchos estudiantes, en particular los niños que pertenecen a alguna minoría y los jóvenes marginados, siguen teniendo tantas dificultades en la escuela? ¿Qué podemos hacer para que la escuela sea más interesante y atractiva? O, retomando la pregunta que Peppler y Cantrill hacen en este volumen, ¿cómo podemos ayudar a los jóvenes a desarrollar formas poderosas de ver al mundo y actuar en él? Conscientes de las deficiencias de la enseñanza y el aprendizaje basados en "entornos de aprendizaje monitoreados", jerárquicos y altamente controlados (Lotherington, Fisher, Fenson y Lindo), los autores de esta colección de textos se enfocan más en la manera en que las nuevas prácticas de

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

lenguaje son conceptualizadas y puestas en práctica que en la forma en la cual la tecnología puede "arreglar" la educación.

Teniendo en cuenta que cuando se utilizan de forma creativa e innovadora las tecnologías digitales, los recursos y las redes de personas ofrecen vías innovadoras para el aprendizaje, en los capítulos de este libro se señala cómo los profesores se ven atrapados entre declaraciones políticas que pregonan la importancia de los cambios profundos en nuestras formas de enseñar, y los lamentos de los expertos en educación respecto a la lentitud del cambio en la educación cuando. De hecho, los sistemas educativos no suelen recompensar el cambio. Con demasiada frecuencia, como señala Erstad, "los profesores han sido culpados por la falta de cambio e innovación en las práctivas educativas que utilizan medios de comunicación digitales".

Esto plantea la cuestión de lo que los docentes necesitan saber y lo que necesitan saber hacer, así como las formas en las que pueden llegar a conocer estas cosas. No se puede esperar que transiten "naturalmente" hacia el uso de las tecnologías digitales en las aulas (Hemández, Rendón y Kalman). La investigación sugiere de manera contundente que el desarrollo profesional eficaz debe ser colaborativo, tanto para que los profesores tengan voz en la conformación de sus experiencias de aprendizaje como para lograr que estas experiencias sean relevantes en el trabajo que llevan a cabo en las aulas (Bostock, Lisi-Neuman y Collucci). Aunque no existe una receta que pueda adaptarse a todas las necesidades, los textos incluidos en este volumen ofrecen una serie de ejemplos y experiencias que ilustran la toma de decisiones de profesores y directivos en relación con la forma de abordar sus propias necesidades de aprendizaje, así como ejemplos de algunos de los posibles factores o peligros a tener en cuenta durante dicho proceso (Dussel). Al escribir acerca de contextos que abarcan desde la escuela secundaria en Argentina hasta la educación de adultos en Estados Unidos, y de las nuevas movilidades en Noruega a la escuela secundaria en México, hay cuatro temas importantes que son comunes a todos los capítulos: la colaboración, la toma de riesgos, el juego y la recombinación del currículo. Algo que comparten muchos de los textos, si no es que todos, es la discusión vigente en torno a la orientación del desarrollo profesional docente hacia el aprendizaje docente como un punto crucial en el debate en curso respecto a la manera en la que los profesores pueden aprender a cambiar su forma de enseñar.

Una de las ideas centrales de los capítulos del libro es que tanto el aprendizaje de los profesores como el de los estudiantes mejoran sustantivamente por medio del trabajo conjunto. La colaboración aquí se refiere a encontrar una causa común y a demostrar la voluntad de escuchar a los demás, a trabajar algunas veces en medio de situaciones difíciles y a generar soluciones colectivas en las que el liderazgo dentro de la actividad de colaboración es fluido y poroso. En este sentido, la colaboración es marcadamente diferente a la cooperación, ya que en esta última cada quien aporta una pieza independiente que se pega como parche en un todo. Los autores de este libro describen y analizan la manera en la que los profesores y los estudiantes (y a veces los padres de familia y los miembros de la comunidad) se apoyan mutuamente y participan en la elaboración de proyectos. Los autores también hablan de cómo los papeles desempeñados en sus grupos de trabajo cambian entre el profesor y el alumno. También conviene señalar que siete de los diez capítulos tienen más de un autor y como el libro mismo representan esfuerzos colectivos de colaboración.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Un segundo tema común a todos los capítulos es el reconocimiento de que el aprendizaje es un asunto arriesgado. El hecho de proporcionar a los docentes oportunidades para probar enfoques innovadores y desconocidos es una característica clave para el aprendizaje docente pero teniendo en cuenta que cada intento acarrea la posibilidad, si no es que la probabilidad, de cometer errores y no acertar a la primera. La creatividad y el cambio requieren la capacidad de enfrentarse a lo desconocido y la voluntad de intentarlo, de repensar y de rehacer. Una persona aprende, ya sean profesores o gente joven, cuando se le da la oportunidad de desarrollar sus conocimientos y su saber hacer, y cuando tienen alguna opción y control sobre lo que aprenden y sobre la manera en la que lo aprenden. Si bien se reconoce ampliamente que el fracaso es una parte integral del aprendizaje en las aulas y en los contextos de desarrollo profesional esto a menudo o no es bienvenido o es ignorado. Cuando se trata de aprender algo nuevo los profesores deben asumir riesgos y sentirse tranquilos cuando cometan algún error. También les sirve apreciar lo que significa para sus estudiantes que ellos se equivoquen y traten de corregir sus errores. Colocar a los profesores en los zapatos del aprendiz es una parte tan importante de su desarrollo profesional como teorizar respecto a la educación, criticar las políticas o analizar las prácticas. Como destacan Cantrill y Peppler, asumir riesgos "cuando se está apoyado en una comunidad compartida de beneficio mutuo, permite el cambio y asumir más riesgos todavía".

Tratar de hacer cosas nuevas, involucrarse en procesos de prueba y error, repensar y rehacer son invitaciones para experimentar y jugar. En los esfuerzos sostenidos de aprendizaje por parte de los docentes, la posibilidad de desplazar su atención de los resultados hacia el proceso y seguir de cerca una serle de pasos pre-determinados para imaginar lo que podría ser no sólo es liberador, sino que les ayuda a crear un "sentido de descubrimiento" (Cantrill y Peppler). Animar a los docentes a que "experimenten" en un entorno de bajo riesgo y a que sigan sus corazonadas, incluso si al final no funciona, les ayuda a tener más control sobre su aprendizaje y las decisiones que toman, así como a adoptar una postura experimental de primera mano hacia el aprendizaje.

Los docentes pueden llevar esta experiencia a sus salones de clases y utilizarla para guiar a sus estudiantes a acercarse a lo desconocido. Además, jugar, experimentar y seguir sus corazonadas ayuda a desarrollar una postura frente a los supuestos que consideran normales sobre el mundo y la manera en la que "funciona". Estas experiencias dan a los profesores algo para comparar y contrastar con las pedagogías transmisoras sobreestandarizadas, impulsadas por los libros de texto y centradas en el contenido. Este tipo de exploración abierta toma mucho tiempo y es algo errática, pero abre un espacio muy útil para hacer preguntas importantes en torno a los planes de estudio, la planificación de las clases, el aprendizaje profundo y las concepciones de aprendizaje en términos de algo lineal, controlable y medible. Los escritos de los autores de este volumen muestran muchas maneras en las que esto se puede lograr.

Este libro trata acerca del giro digital, las nuevas formas de enseñar y aprender, el desarrollo profesional y el aprendizaje de los profesores. Los autores y las editoras tienen como objetivo contribuir a la comprensión de que la educación puede y debe ser algo más que una serie de progresiones idealizadas y escalonadas de aprendizaje y logros estandarizados. Los resultados históricos de esta versión de la escolarización son demasiado conocidos: muchísimos estudiantes son expulsados,

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

son estigmatizados, son clasificados como en peligro, o simplemente son declarados fracasos absolutos (en la escuela y en la vida). Mientras los colaboradores de este libro ven el potencial de utilizar las tecnologías digitales en las escuelas como una forma de convertir las aulas en lugares más inclusivos, creativos y de apoyo al aprendizaje y a la expresión personal y colectiva, nosotras también reconocemos que la buena enseñanza y el desarrollo docente efectivo tienen muy poco que ver las tecnologías digitales por sí solas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

REFERENCIAS

Barton, D., Hamilton, M. e Ivanic, R. (eds.) *Situated Literacies: Reading and Writing in Context.* Londres, Routlegde, 2005.

Bingharn, T. y Conner, M. (2015). *The New Social Learning: A Guide to Transforming Organizations Through Social Media*. Alexandria, Virginia: American Society for Training and Development.

Black, R. (2008). *Adolescents and Online Fan Fiction*, Nueva York: Peter Lang.

Bokova, I., (2014). Foreword, en P. Rose (ed.), *Teaching and Learning: Achieving Quality for all, EFA Global Monitoring Report*, (pp. 3-4.) París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225660e.pdf>. (Consultado el 8 de octubre de 2015).

Brown, J. y Adler, R. (2008). Minds on Fire: Open Education, The Long Tail and Learning 2.0. *Educause Review, (43)* 1, pp. 17-32.

Brown, J., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Nature of Learning. *Educational Researcher*, *(18)* 1, pp. 32-42.

Cabrol, M. y Servin, E. (2015). *TIC en educación: una innovación disruptiva*. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo Disponible en <https://publications.iadb.org/handle/11319/3123?locale-attribute=es>. (Consultado el 8 de octubre de 2015).

Carneiro, R., Toscano, C. y Díaz, T. (2015). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo.* Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos y Fundación Santanilla. Disponible en <http://www.oei.es/metas2021/LASTIC2.pdt>. (Consultada el 8 de octubre de 2015.)

Carpenter, J. y Krutka, D. (2015). Engagement Through Microblogging: Educator Professional Development via Twitter. *Professional Development in Education*, *(41)* 4, pp.707-728.

Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades, en: C. de Medrano y D. Vailant (eds.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. (pp.113-126). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.

Curwood, J. (2013). Fan Fiction, Remix Culture, and the Potter Games, en: V. Frankel (ed.), *Teaching with Harry Potter*. (pp. 81-92). Jefferson, Carolina del Norte: McFarland.

Darling-Hammond, L., Wei, R., Ahdree, A., Richardson, N. y Orphanos, S., (2009). *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*. Palo Alto, California: National Staff Development Council y The School Redesign Network at Stanford University.

De Medrana, C.V. y Vailant, D. (eds.) (2008). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente.* Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.

Gee, J. (1999). The Future of the Social Turn: Social Minds and the New Capitalism, en: *Research in Language and Socia/Interaction*, (32) 1-2, pp. 61-68.

Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology and Discourses. Critical Perspectives on Literacy and Education*. Bristol, Pensilvania: Falmer Press.

Gee, J. P. (2013). *Good Video Games and Good Learning*. Nueva York: Peter Lang.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Green, B. (1995). Post-curriculum Possibilities: English Teaching, Cultural Politics, and the Postmodern Turn. *Journal of Curriculum Studies,* (27) 4, pp.391-409.

Guerrero, I. (2013). Technology and Literacy: Towards a Stuated Comprehension of a Mexican Teacher's Actions, en J. Kalman y B. Street (eds.), *Literacy and Numeracy in Latin America: Local Perspectives and Beyond*. (pp.167-183). Londres: Routledge.

Guerrero, I. y Kalman, J. (2011). Matices en la inserción de la tecnología en el aula: posibilidades de cambio en las prácticas docentes, *Cuadernos Comillas, (1)* 1, pp. 84-104.

Gulamhussein, A. (2013). *Teaching the Teachers: Effective Professional Development in an Era of High Stakes Accountability*. Alexandria, Virginia: Center for Public Education.

Hagel, J. y Brown, J. S. (2012). *The Power of Pull: How Small Moves, Smartly Made, Can Set Big Things in Motion*. Nueva York: Basic Books.

Hardy, I. y Ronnerman, K. (2011). The Value and Valuing of Continuing Professional Development: Current Dilemmas, Future Directions and the Case for Action Research. *Cambridge Journal of Education*, *(41)* 4, pp.461-472.

Hawkins, R. (2002). Ten Lessons for ICT and Education in the Developing World, en: G. Kirkman, P. Cornelius, J.Sachs y K. Schwab (eds.) *Global Information Technology Report 2001-2002: Readiness far the Networked World*. (pp. 38-43) .Nueva York: Oxford University Press.

Haythornewaite, C. (2014). New Media, new Literacies, and new Forms of Learning. *International Journal of Learning and Media*, *(4)* 3-4, pp. l-8.

Hernández Razo, O. (2015). *Trabajo, estudio y canto: actividades cotidianas y la apropiación de prácticas digitales en una comunidad urbana de la ciudad de México*. Tesis Doctoral. México, DIE-IPN.

Hutchison, A. (2011). 'Literacy Teachers' Perceptions of Professional Development that Increases Integration of Technology into Literacy Instruction. *Technology, Pedagogy and Education, (21)* 1, pp.37-56.

Ita, M. (2010). *Hanging Out, Messing Around and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge: MIT Press.

Junqueira, E. y Buzato, M. (eds.) (2013) *New Literacies, New Agencies? A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action In and Out of School*. Nueva York: Peter Lang.

Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, (8)* 17, pp. 37-66.

Kalman, J. y Guerrero, E. (2013). A social practice approach to understanding teachers learning to use technology and digital literacies in their classrooms. *E-Learning and Digital Media, (10)* 3, pp. 260–275.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Kalman, J. y Rendón, V. (2014). Use Before Know-how: Teaching with Technology in a Mexican Public School. *International Journal of Quantitative Studies in Education*,·(27) 8, pp. 974-991.

Knobel, M. y Lankshear, C. (2014). Studying new Literacies. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, *(58)* 2, pp. 97-101.

Landmark School Outreach Program (2015). *Landmark School Outreach Program: Professional Development for Educators.* Disponible en <http://landmarkoutreach.org/professional-development>. (Consultado el 14 de septiembre de 2015).·

Language Arts Special Theme Issue. (2012). Professional Development in the Age of Nick.com. *Language Arts*, (*89)* 4.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Lawless, K. y Pellegrino, J. (2007). Professional Development in Integrating Technology into Teaching and Learning: Knowns, Unknowns, and Ways to Pursue Better Questions and Answers. *Review of Educational Research*, *(77)* 4, pp. 575-614.

McLaren, P. y Lankshear, C. (2003). Critical Literacy and the Postmodern Turn, en C. Lankshear y P. McLaren (eds.), *Critical Literacy: Politics, Praxis, and the Postmodern*. Albany: State University of New York Press.

Mills, K. (2010). A Review of the "Digital Turn" in The New Literacy Studies. *Review of Educational Research*, (*80)* 2, pp. 246-271.

Novoa, A. (2008). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo?, en: C. V. De Medrana y D. Vailant (eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. (pp. 49-56). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teacher. Overview*, Washington, D.C. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdl>. (Consultado el 11 de octubre de 2015).

Opfer, V. y Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Prolessional Learning. *Review of Edu cational Research*, *(81)* 3, pp. 376-407.

Patton, K., Parker, M. y Tannehill, D. (2015). Helping Teachers Help Themselves: Professional Development That Makes a Dilference. *Boletín NASSP, (99)* 1, pp 26-42.

Pearson (2015). Capacity-Building Support for Your Teaching Effectiveness Initiatives, Instructional Resources. Disponible en <http://www.pearsonschool. com/index.cfm?locator=PSlsAj>. (Consultado el 14 de septiembre de 2015).

Poynton, C. (1993). Grammar, Language and the Social: Poststructuralism and Systemic-functional linguistics. *Social Semiotics, (3)* 1, pp.1-21.

Robalino Campos, M. (2005). Passive Bystanders or Active Participants? The Dilemmas and Social Responsibilities of Teachers. *PRELAC Journal, (1)* 1, pp.7-13.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. Nueva York y Oxford: Oxford University Press.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Runnel. P., Pruulmann-Vengerfeldt, P., Viires, P. y Laak, M. (eds.) (2013). *The Digital Turn: User's Practices and Cultural Transformations*. Francfort del Meno: Peter Lang.

Shaheen, R., .Walsh,. C., Power, T. y Burlan, S. (2013). *Assessing the Impact of Large Scale Teacher Professional Development (TPD) in Bangladesh: English in Action (EIA)*. Conferencia presentada en la American Educational Research Association, 27 de abril-1 de mayo de 2013, San Francisco, California.Disponible en <http://bit.ly/1Pk q0v>. (Consultado el 8 de octubre de 2015).

Street, B. (2003). What's "New" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy In theory and Practice. *Current Issues in Comparative Education (CICE), (5)* 2, pp. 77-91.

SMART Technologies, "Training for Education", 2015 [en línea]. *http://smarttech.com/Home%20Page/Resources/Training/TrainingforEducation*

Surowiecki, A. (2005). *The Wisdom of Crowds*. Nueva York: Anchor Books.

Thomas, D. y Brown. J.S. (20110. *New Culture of Learning: Cultivating the Imagination for a World of Constant Change*. Lexington, Kentucky: CreateSpace.

Traxler, J. y Leach, J. (2006). *Innovative and Sustainable Mobile Learning in Africa. Wireless, Mobile and Ubiquitous Technology in Education*. Fourth IEEE International Workshop, 2006 [en línea]. Disponible en <http://r4d.dfid.gov.uk/PDF/Outputs/TechDistLearn/JTraxler-JLeach2006-WMUTE.pdf>. (Consultado el 19 de septiembre de 2015).

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2012). Strategy on Teachers (2012-2015). Policy Statement, París: UNESCO. Disponible en <http://goo.gl/32EFWm>. (Consultado el 8 de octubre de 2015).

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2015a). Teachers. Disponible en <http://en.unesco.org/the mes/teachers>. (Consultado el 16 de septiembre de 2015).

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2015b). Education. UNESCO Teacher Strategy: Supporting Teachers for Quality Learning (2012-2015). Disponible en <www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/teacher,education/strategy/>. (Consultado el 2 de octubre de 2015).

World Bank (2012). System Approach for Better Education Results (SABER): What Matters Most in Teacher Policies? A Framework for Building a More Effective Teaching Profession. Washington, D.C.: World Bank. Disponible en <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/11926/688640REPLACEMO rkOpaper000701102012.pdf?sequence l>. (Consultado el 8 de octubre de 2015).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

LO ACADÉMICO, LA ESCRITURA Y EL GIRO DIGITAL[1]

La idea de dialogar acerca de la innovación en la educación universitaria obliga a analizar lo nuevo y preguntarnos qué es y en dónde está. A la vez, es una invitación a reconsiderar nuestras prácticas en la educación superior, un nivel educativo donde la escritura es un medio privilegiado y prestigiado. Por esta razón aquí se propone reflexionar acerca de la enseñanza, la escritura académica y las nuevas prácticas comunicativas, una reflexión que puede resultar relevante para varias áreas del conocimiento.

PRIMERAS CONSIDERACIONES: LA ENSEÑANZA

Llevo muchos años tratando de repensar tanto mi propia escritura como mi práctica docente. Por un lado, reconozco el valor de una escritura académica, rigurosa, teorizada, y analítica, pero a la vez me parece indispensable que los textos que escribo estén al alcance de diferentes lectores y no sólo a los más especializados. De hecho, escribir exclusivamente para otros especialistas me parece contraproducente porque los cambios educativos implican también cambios en la opinión pública, en la perspectiva de los directivos, en los criterios de tomadores de decisiones y en el parecer de los directamente involucrados. ¿Cómo podemos extender las ideas si se quedan entre nosotros mismos, en un círculo cerrado y cómo enriquecerlos sin contar y dialogar con otros puntos de vista?

Por otro lado, en la docencia, mis cuestionamientos han llegado con mi trabajo con los profesores de educación básica y medio superior y con mi interacción con mis propios estudiantes. Es muy fácil seguir reproduciendo la organización típica de los seminarios y las clases: una lista de lecturas predeterminada casi por completo por el profesor en turno, la presentación de los conceptos y debates conceptuales entre grupos intelectuales y autores, la resolución de cuestionarios y preguntas de comprensión elaboradas por el profesor y la exposición en grupo o individual por

[1] Este texto fue originalmente publicado en Kalman, J. (2018). Lo académico, la escritura y el giro digital. En Villa, A. (Ed.) *Tendencias actuales de las transformaciones de las universidades en una nueva sociedad digital.* Vigo España: Foro Internacional de Innovación universitaria. P. 607-617. N. de la E.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

parte de los estudiantes de algún aspecto de los textos leídos. Queda poco tiempo para los diálogos, las preguntas auténticas, las exploraciones, las conversaciones horizontales y las conexiones con las ideas de los alumnos, sus experiencias y entendimiento. La idea de los seminarios académicos sigue este molde, que se repite una y otra vez sin importar las disciplinas y contenidos.

Confronté este molde en la docencia muchas veces con profesores de secundaria que habían acudido al Laboratorio de Educación, Tecnología y Sociedad (LETS) en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV. En el LETS durante varios años convocamos a profesores a participar en un grupo de trabajo donde exploramos diferentes aspectos de la práctica docente y la incorporación de las tecnologías digitales en el aula. Fueron los mismos maestros que usaron este término y lo ocuparon para describir sus clases: dar el tema, definir los conceptos, pedir a los estudiantes que lean de la página x a la página y en su libro de texto, contestar preguntas de comprensión, investigar definiciones o personajes o sucesos. Para finalizar, a los estudiantes generalmente se les pide una "actividad": hacer un mapa, contar un evento histórico en forma de historieta, ilustrar y explicar un proceso natural como la fotosíntesis o el ciclo del agua o construir las capas de la tierra o un volcán con materiales de desecho. Más recientemente los profesores han pedido "investigaciones" en internet y exposiciones con Power Point, parecidas a las que se hacían años atrás en la biblioteca consultando las enciclopedias. Aunque los mismos profesores reconocían que había otras posibilidades y actividades para realizar con los jóvenes, señalaban que no las hacían por que tomaban mucho tiempo y que finalmente, aunque los alumnos solamente copiaran de las fuentes cuando menos, "algo se llevan".

Lo que es evidente para mí, tanto en el nivel de educación superior como en el nivel básico, es que los principios que gobiernan lo que se hace en la escuela son los mismos. Rigen formas verticales de relacionarse, una conceptualización del conocimiento estática y una idea del aprendizaje reducida a la transmisión y transferencia de contenidos de una persona a otra o de una fuente (página o pantalla) al educando. Nuestra educación sigue siendo una propuesta basada en la idea de la transmisión del conocimiento aun cuando contamos con tecnologías muy sofisticadas.

Esta forma de enseñar tiene características identificables:

- El espacio educativo se orienta hacia "adelante" definido por la ubicación del escritorio del profesor y el pizarrón y los pupitres orientados en filas hacia ellos.
- Los alumnos deben en todo momento poner atención al profesor.
- El profesor orienta y lleva la clase, les indica a los estudiantes lo que tienen que hacer, los supervisa y califica (o descalifica).
- La organización curricular se centra en los contenidos y se espera la revisión de todos los temas marcados en el programa de estudio durante el periodo del curso.
- Los contenidos se organizan por disciplinas y se presentan de manera fragmentada, previamente seleccionados y ordenados en el currículo y luego por el docente.
- Las preguntas son predecibles, con respuestas conocidas y organizadas en interacciones jerárquicas y esperadas de pregunta-respuesta-evaluación.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- Lo que se hace en clase se le denomina trabajo y consiste en ejercidos (cuestionarios, "investigaciones", exposiciones y exámenes).

Visto así, lo que se hace en la escuela se caracteriza por ser una rutina establecida, predecible y habituada (Cook Gumperz, 1986; Rogoff *et al*, 2003, Luke, 2000; Davidson, 2011). Blommaert (2012, p.30) lo describe de esta manera:

> Un profesor se acostumbra al sistema educativo, al edificio donde trabaja, a sus colegas, al currículo y al programa de estudio, a las formas profesionalmente reconocidas para organizar su trabajo y al discurso académico. Varios procesos se integran: hay aprendizaje formal, hay aprendizaje informal, patrones particulares que se adquieren y se reiteran y otros que simplemente se encuentran, ciertas formas son permanentes mientras otras son transitorias. El resultado es que un profesor puede entrar a un salón de clase y hacer adecuadamente lo que los profesores hacen; sabe qué tipo de acciones se esperan y cómo realizarlas. El profesor ha sido formado de tal manera que se percibirá como un maestro por otros; la mayoría de las acciones específicas que realiza pueden ser habituales y rutinarias.

En el LETS uno de nuestros propósitos es ayudar a los profesores a transformar su práctica. Esto implica identificar lo que hacemos, nombrarlo y analizarlo. Pero también implica reconocer lo que no nos gusta o lo que pensamos que no funciona, entender por qué e imaginar otras posibilidades, diseñarlas y probarlas. Desde luego resulta más fácil lo primero (decir lo que no nos gusta) que lo segundo (construir una opción distinta). En esta interacción con los docentes de la escuela secundaria también me vi involucrada, pensando en mi propia práctica docente en el posgrado, los cursos que había impartido y, sobre todo, cómo mis estudiantes y yo habíamos vivido esas clases, utilizado las horas que pasamos juntos y el tiempo invertido en su preparación.

Una conclusión casi inmediata fue que para imaginar una práctica docente distinta con los profesores, también tenía que imaginar la mía de otra manera. Esto me llevó a tratar de redefinir los principios subyacentes a la docencia, esas ideas grandes que orientan lo que los maestros hacemos. Mi inspiración vino en gran parte de James Gee (2003), quien identificó algunos de los principios de aprendizaje y participación en los videojuegos. Después de observar a los jóvenes jugar durante largos periodos se preguntó cuál era su gran atractivo y decidió jugar él mismo para ver de qué se trataba. Casi de inmediato se dio cuenta que jugar era difícil, a veces frustrante. El jugador debe aprender a distinguir múltiples personajes, conocer convenciones, manejar procedimientos precisos, enfrentar situaciones conflictivas, tomar riesgos y enfrentar lo que estos provocan. Si es tan complicado, ¿por qué les resulta así de atractivo, por qué regresan una y otra vez?

Gee se dio la tarea de extraer lo que él consideraba los principios de aprendizaje subyacentes enterrados en estos juegos. Identificó que los jugadores, para aprender a jugar, juegan y

- cuentan con múltiples formas de participación (como protagonistas,
- acompañantes y observadores),
- reciben retroalimentación copiosa, del mismo programa y de otros jugadores en línea,

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- enfrentan nivel de frustración manejable, por un lado, establece retos y
- por otro invita a seguir intentando para superarlos,
- aprenden de otros jugadores y a la vez, apoyan el aprendizaje de otros. Toman riesgos y se enfrentan a las consecuencias de sus decisiones e intentos, aunque significa en el corto plazo un retroceso,
- reciben ayudas, información y orientaciones justo a tiempo y justo en el lugar para que sea útil para resolver una situación específica.

A esta lista de principios habrá que explorar dos elementos más: primero, que el conocimiento es distribuido. No hay una figura que todo lo sabe y otra que no sepa nada. Todos los jugadores contribuyen a los demás. Siempre hay alguien que necesita ayuda y orientación y siempre hay algo que lo puede apoyar. Segundo: el reconocimiento y la legitimidad de la actuación de cada uno se establece de acuerdo a la contribución del jugador a la comunidad. No se espera que un jugador pueda recitar las reglas del juego, se espera que el jugador muestre y modele cómo jugar y que ayude a los demás para que puedan jugar también.

No me parece gratuito que estos principios coincidan en gran parte con una teoría socio cultural del aprendizaje, donde la interacción es el contexto para el desarrollo del conocimiento. Aprender desde una perspectiva sociocultural enfatiza el rol de los mediadores (Vygotsky, 1978) y cómo las personas desde una posición de mayor experiencia muestran y modelan conocimiento para otros (Gee, 2003; Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1990). La mediación también puede tener lugar entre los participantes, donde uno no es necesariamente más experto que el otro, los involucrados comparten el conocimiento y alternan tomando la iniciativa en diferentes partes de un proceso (Kalman y Hernandez, 2018).

LO ACADÉMICO, LO ESCRITO Y EL GIRO DIGITAL

Desde allí surge mi postura: la innovación en la enseñanza en la educación universitaria no sólo es necesaria sino urgente. Considero que los principios descritos por Gee ofrecen un punto de partida para reconsiderar lo que entendemos por lo académico, el papel de la escritura y el giro digital. Elijo estos tres elementos por razones muy sencillas. Lo académico es una forma abreviada de referirme al gremio de los investigadores y las disciplinas. Los estudiantes ingresan a la universidad y aspiran pertenecer a él, cuando menos mientras están en el proceso de formación profesional. Lo escrito es, o había sido hasta hace poco, la forma de comunicación y expresión privilegiada de la academia, una forma que los estudiantes deben conocer y dominar. Lo académico, según cada disciplina, implica formas discursivas particulares, es decir, formas de argumentación, convenciones para presentar (y representar) evidencias y establecer conclusiones.

En cierto sentido cada quien en su disciplina habla el mismo idioma que sus colegas, los otros que trabajan sobre temas parecidos y metodologías próximas. Se espera que el estudiante llegue a

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

producir escritos reconocibles, textos que se identifican desde sus distintos discursos disciplinarios. Burke (2005) señala que algunas de las convenciones en el discurso académico son:

- hacer explicita la relación entre afirmaciones y evidencias que las fundamentan,
- explicitar los elementos que se incluyen,
- vincular ejemplos con planteamientos,
- vincular diferentes secciones,
- definir términos especializados,
- contextualizar y relacionar discusiones con debates y antecedentes.

En un texto reciente con Michel Knobel (Knobel y Kalman, 2016, p.21), escribimos que la idea de giro capta un cambio de dirección en un campo y que

> actualmente es fácil argumentar que en diversos campos y disciplinas se ha dado un giro digital, por ejemplo en la arquitectura, en las comunicaciones y en los estudios relativos a los medios de comunicación y el arte. En este giro en particular no sólo se trata de reconocer e investigar la proliferación de los dispositivos digitales, los servicios y las redes en la vida cotidiana de muchas personas en todo el mundo, sino también de incluir un interés académico sostenido para desarrollar formas de entender los cambios que la gente hace, los nuevos usos relacionados con la manera en la que comparte y retoma los significados y recursos mediados o producidos de manera digital.

Las prácticas comunicativas diseminadas en el giro digital ofrecen nuevas formas de representación y abren posibilidades de expresión para los discursos académicos, pero también siembran dudas y tensiones sobre lo que conocemos como nuestros discursos disciplinarios. Cuando intentamos cambiar ciertas convenciones, como la simple transición de papel a pantalla, surgen nuevas posibilidades pero también se provoca cierta incomodidad; nacen preguntas acerca de qué debemos conservar y qué podemos transformar para seguir produciendo un texto, tal vez en un formato distinto, que seguimos reconociendo como académico.

Vale la pena preguntarnos qué significa el giro digital para la educación universitaria. Esto variará según la disciplina, pero para la producción de textos analíticos y ensayos implica en primer lugar ampliar nuestra noción de lo que constituye un texto académico y aceptar diferentes modos de representación. Esto significa que en la docencia debemos promover nuevos géneros y crear oportunidades para que nuestros estudiantes los exploren y experimenten: video-*papers*, usos centrales (no sólo ilustrativos) de imágenes, gráficas, videos, hipervínculos, etc. Esto daría lugar también a la consideración e inclusión de otros tipos de evidencias, lógicas y valores, sobre todo para aquellos estudiantes históricamente marginados de la educación superior (Zavala, 2011). La conectividad permite también buscar oportunidades para conectar la escritura académica con procesos de producción del conocimiento y relaciones sociales de mayor amplitud, así como establecer intercambios y diálogos que rebasan las conversaciones locales.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

ENTRE LA TEORÍA Y PRÁCTICA: LA CLASE A REVÉS

La discusión anterior contextualiza mis intentos de innovar la producción académica de mis estudiantes. He intentado diseñar cursos que son lo que llamo "la clase a revés" (Kalman, Rendón y Gómez, 2015), una expresión que una maestra utilizó para describir cómo trataba de repensar los lineamientos estrictos de la enseñanza basada en la transmisión del conocimiento. "La clase a revés" se refiere a la organización del trabajo en el aula alrededor de un proyecto complejo que en lugar de partir de los términos y explicaciones del profesor parte de la actividad de los estudiantes para alcanzar la conceptualización de las ideas en función de la producción de un objeto cultural. En lugar de iniciar con las definiciones formales, las discusiones y debates disciplinarios, partimos de sus ideas y propuestas. Esto permite redefinir las relaciones entre los participantes (docente y estudiantes) y su relación con el conocimiento, definir la actividad como el contexto donde el aprendizaje ocurre, conceptualizar el error como una oportunidad de aprendizaje y promover procesos de planeación, preparación, colaboración, producción, revisión y reelaboración. En la práctica significa buscar otras formas de organización, compartir la responsabilidad de su funcionamiento con los estudiantes y crear oportunidades de decisión, experimentación y colaboración.

Esto lo he intentado de distintas maneras. Aquí me limitaré a hacer una breve descripción de una de ellas: la realización de un documental, en lugar de un escrito, como proyecto final de un curso sobre aprendizaje en contextos cotidianos a nivel de maestría. Iniciamos el curso leyendo teoría acerca del aprendizaje en contexto y el contexto en el aprendizaje. Como docente armé una bibliografía y selección inicial. Después, con orientaciones mías, los estudiantes participaron en la selección de los textos restantes. Los alumnos crearon y administraron un sitio colectivo para compartir notas, avances, textos y sus análisis empíricos.

Al inicio del curso les pedí que videograbaran con sus celulares actividades que observaban en la calle. Estas escenas se convirtieron en un material empírico y la base de su documental. La producción fílmica implicó la elaboración de un guion detallado que incluía textos, señalamientos para un narrador "voz en *off*", la articulación de imágenes y sonido y procesos de edición de lo escrito y lo visual.

En esta actividad partí de varias premisas que orientaron mi actuación:

- El uso de la tecnología no es el fin, es un medio que permite la articulación de distintos modos de representación y expresión.
- Se lee y escribe para participar en una actividad socialmente valorado.
- Es necesario ceder el espacio, el proceso y el tiempo y propiciar que los estudiantes tomen decisiones acerca de cada uno de éstos.
- Los estudiantes deben participar en la selección de lecturas, proponer formas de análisis, hacerse cargo del seguimiento del curso y monitorear su propia producción.
- La finalidad del proyecto es representar significados y conocimientos y crear un referente empírico común para las discusiones y el análisis teórico.
- Todos los estudiantes tienen conocimientos para aportar y todos necesitan ayuda para aprender.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

INICIOS EN LUGAR DE CONCLUSIONES

Parafraseando a Rogoff, en este caso, el proceso es el producto, y al mediar los discursos sedimentados y formas académicas arraigadas con nuevas opciones de expresión las transformamos. Los docentes también nos convertimos en aprendices y aprendemos de lo que los estudiantes aportan. También los invitamos a explorar, experimentar, equivocarse, profundizar y crear. En cierto sentido esto implica empujar los límites de lo que reconocemos como lo académico (Hamilton y Pitt, 2009): el uso imaginativo e inesperado de los recursos comunicativos mediante combinaciones novedosas y la incorporación de elementos y despliegues no convencionales contribuyen a la construcción de formas de conceptualización innovadoras y prácticas novedosas. Pero también estas nuevas formas de escribir y producir textos académicos nos distancian de lo esperado en la docencia. En primer lugar invierte la formula enseñanza-aprendizaje porque ahora el énfasis está en aprendizaje y luego en la enseñanza. Le da un nuevo significado al guion que separa a estos términos, invirtiendo la direccionalidad de las acciones. En segundo lugar permite desdibujar los roles anquilosados de la educación formal y repensar quién planea, dónde ocurren los eventos y cómo se abordan los contenidos y problemáticas. Finalmente, da sentido y direccionalidad a la idea de "partir de los conocimientos previos de los estudiantes" en la medida que ellos ahora pueden mediar su trabajo en el curso con sus conocimientos, prácticas y experiencias.

Los resultados de la producción de los documentales han sido asombrosos. Los estudiantes han revelado un gran sentido de responsabilidad y compromiso en la elaboración de su trabajo y su manejo creativo de los textos, recursos visuales y la tecnología ha rebasado por mucho mis expectativas para el producto final. Además, se involucraron en discusiones largas y profundas acerca de la teoría para llegar a escribir un texto académico, ahora en forma de guion, y realizar su documental. La colocación de una actividad que buscó fomentar otras formas de producir conocimiento y representar significados terminó siendo el contexto para el desarrollo de aspectos disciplinarios importantes, incluyendo la escritura. A través de la reorganización y redefinición de las actividades académicas me ha sido posible iniciar un proceso de innovación en la docencia.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

REFERENCIAS

Blommaert. I. (2012). *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes. Chronicles of Complexity*. Bristol: Multilingual Matters

Burke, P. y Hermerschmidt, M. (2005). Deconstructing Academic Practices through Self-reflexive Pedagogies, en: B. Street (Ed.) *Literacies across Academic Contexts: mediating learning and teaching*. (pp. 346-365). Filadelfia: Caslon Pub.

Cook-Gumperz (ed.) (1986). *The Social Construction of Literacy*, Cambridge: Cambridge University Press.

Davidson, C.N. (2011). *Now you see it: how the brain science of attention will transform the way we live, work and learn*. Nueva York: Viking Press.

Gee, J. (2003). *What Video Games have to Teach Us about Learning and Literacy.* Nueva York: Palgrave Macmillan.

Hamilton, M., y Pitt, K. (2009). Creativity in academic writing, en: A.Carter, T. Lillis y S. Parker, *Why writing matters: Issues of Access and Identity in Writing Research and Pedagogy*, (pp. 61-79). Amsterda: John Benjamins.

Kalman, J., y Hernández, O. (2018). The making of survival in two microenterprises in Mexico City: Technologies, literacy, and learning. *Information Technologies & International Development*, 14, pp. 81-95.

Knobel, M. y Kalman, J. (2016). *Aprendizaje docente y nuevas prácticas de lenguaje. Posibilidades de formación en el giro digital*. México: SM editores.

Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated Learning, Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Luke, C. (2000). Cyber-schooling and technological change: multiliteracies for new times, en: Cope, B. y Kalantzis, M. *Multiliteracies. Literacy, learning and the design of social futures*. (pp.67-88). Londres y New York: Routledge, Taylor and Francis Group.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. Nueva York y Oxford: Oxford University Press.

Rogoff, B., Paradise, R., Mejía Arauz, R., Correa-Chávez, M. y Angelillo, C. (2003). Firsthand Learning through Participation. *Annual Review of Psychology*, 54, pp. 175-203.

Street, B. (ed.) (2005). *Literacies Across Educational Contexts: mediating learning and teaching*. Filadelfia: Caslon Pub.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, p. 56.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Sección III

Leer y escribir en el mundo social

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

LA COMPOSICIÓN CONJUNTA. LA ESCRITURA COLABORATIVA DE CARTAS ENTRE UN ESCRIBANO Y SU CLIENTE EN MÉXICO[1]

La señora Rufina se acercó al escritorio con una bolsa de plástico. Sacó algunos recortes de periódico, copias en papel carbón de algunas cartas, páginas de notas escritas a mano, un par de tarjetas de identificación y un talón de cheques, y se los entregó al escribano. Éste vio el artículo y la carta, y suspiró profundamente. "Qué triste", dijo. "¿En qué puedo ayudarla?". Respondió ella:

> Quiero que me ayude a escribir otra carta. Necesito enviar otra carta a la Comisión de Derechos Humanos. No he visto a mi marido en cinco semanas. No quiero que olviden su caso, que él no está, que está desaparecido.

El escribano miró sus papeles esparcidos en su pequeño escritorio de madera. Puso varias hojas blancas y papel carbón en su vieja máquina de escribir mecánica. Escribió la fecha y el encabezado. "Tal vez", sugirió ella, "sería buena idea comenzar diciéndoles que no respondieron a mi última carta". El escribano asintió y comenzó a escribir.

Aquellos que tienen puntos de vista que indican que la lectura y la escritura están centradas en el dominio individual de la escritura y las convenciones del lenguaje escrito podrían concluir que Rufina es analfabeta (Jones, 1991; Snow 1991; Venezky 1990). Pero nada podría estar más lejos de la verdad. Ella es dentista en la Ciudad de México, y obtuvo su formación en la universidad. Rufina ha acudido al escribano para que la ayude con una carta que será enviada a una persona que nunca ha conocido y que se supone que debe poder ayudarla. Quería estar segura, me dijo, de que su súplica fuera escrita de manera tal que el Comisario de Derechos Humanos sintiera lo que ella sentía, compartiera su dolor y acudiera en su ayuda.

Varios investigadores han documentado ejemplos sobre los intermediarios informales para leer y escribir en la sociedad estadounidense contemporánea. Schieffelin y Smith (1984) describieron

[1] Este texto fue originalmente publicado en Kalman, J. (1996). Joint Composition: The Collaborative Letter Writing of a Scribe and His Client in Mexico. Written Communication, 13 (2), pp. 190-220. N. de la E.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

el papel de los niños inmigrantes como intermediarios para los miembros adultos de sus familias y las escuelas, las agencias gubernamentales y las empresas. Fingeret (1983) entrevistó a adultos con poca educación en una comunidad de clase trabajadora y descubrió que resolvían sus necesidades de lectura y escritura pidiéndoles a sus vecinos y amigos más alfabetizados que los ayudaran a leer documentos, llenar formularios y escribir cartas. Heath (1983) registró las lecturas compartidas de avisos e instrucciones entre los miembros de la comunidad del sur. Barton (1991) señaló que además de la ayuda informal, la asistencia con la lectura y la escritura puede ser "institucionalizada... un empleado ferroviario que busca los horarios de los trenes o un agente de viajes que llena los formularios para las vacaciones" (p. 9).

En muchas culturas contemporáneas los escribanos existen como intermediarios. Sin embargo, en su mayoría aparecen sólo de pasada en la bibliografía especializada. (Baynham, 1993; Wagner, Messick, & Spratt, 1986).[2] En Francia son conocidos como *ecrivans publics*, *adil* en Marruecos, y *sarkari ahikari* en India (Kalman, 1999; Pouder, 1991; Wagner et al., 1986). México también tiene un sistema de escribanos públicos que son simplemente conocidos como mecanógrafos. Aunque ahora se encuentran comúnmente afuera o cerca de la mayoría de las oficinas gubernamentales, su ubicación tradicional en la Ciudad de México durante al menos el último siglo y medio ha sido la Plaza de Santo Domingo. Personas de toda la ciudad y de los estados vecinos contratan a los escribanos para que lean y escriban una gran variedad de documentos, desde tareas escolares hasta peticiones dirigidas al Presidente de la República. Las discusiones entre los escribanos y los clientes son un espacio de investigación fértil para descubrir los conocimientos, las creencias y los valores relacionados con la cultura escrita y la forma de alcanzarla.

Los usos tanto formales como informales de los mediadores para lograr propósitos de lectura y escritura han sido reportados en la bibliografía especializada (Henze, 1992; Wagner *et al*., 1986). Shuman (1993), por ejemplo, en su estudio sobre los adolescentes urbanos caracteriza varios tipos de colaboración: un estudiante lee a otro que escribe el texto; uno o varios estudiantes miran mientras otro escribe; un estudiante escribe un mensaje a un compañero y le pide a un tercero que lo entregue. Baynham (1993) describe cómo el código de los hablantes bilingües (y multilingües) cambia para participar en eventos letrados y discutir sus actividades de lectura y escritura. Camitta (1993) presenta un retrato sobre la colaboración de una "consultora": en un estudio sobre la escritura vernácula entre adolescentes de zonas urbanas describe cómo los estudiantes a nivel individual componen rap, lo ensayan y luego lo interpretan para otros. El público entonces participa en un diálogo crítico con el rapero, ayudándole a editar y a revisar la canción para crear una versión final.

En este artículo describiré la manera en la que los escribanos y sus clientes logran la lectura y la escritura mediante la composición conjunta, un término que utilizo para indicar que dos o más participantes están involucrados en la producción de un documento escrito. Una diferencia

[2] Tres excepciones importantes a esta supervisión son Pouder (1991) y Spitz y Mellot (1985). Las dos obras describen las prácticas de los escribanos en Francia y Baynham (1993) hace un análisis de la colaboración entre inmigrantes indios en la Gran Bretaña.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

importante entre la colaboración presentada en este artículo y el trabajo citado anteriormente es que en la composición conjunta todas las partes involucradas participan en la toma de decisiones sobre el texto en desarrollo.

Aunque las descripciones sobre las prácticas de lectura y escritura han aumentado gradualmente en los últimos años (Barton Ivanic, 1991; Kuhlman, 1992; Ferdman, Weber, 1994; Goody, 1968; Heath, 1983; Moss, 1994; Schieffelin Gilmore, 1986) todavía hay relativamente pocos relatos sobre cómo se logran esas prácticas. Uno de los propósitos de este artículo es contribuir a las descripciones detalladas de las prácticas de lectura y escritura colaborativa (Baynham, 1993; Pouder, 1991) con el retrato de una interacción letrada situada, el de un escribano y una cliente que realizan la composición de un documento. Para trabajar juntos el escribano y la cliente negocian el contenido y la forma de lo que están escribiendo, ya sea llenando un formulario, una carta personal, una tarea, una carta formal, etc.). De esta manera confrontan su comprensión sobre los posibles contextos en los que la carta podría leerse e interpretarse, así como sus nociones sobre las convenciones del lenguaje escrito y sus propósitos específicos. Al observar el discurso producido por el escribano y la clienta mientras están redactando juntos obtenemos una idea de cómo los propósitos y las audiencias pueden ser múltiples para un solo escritor.

Las secciones que siguen comienzan con una discusión sobre las cartas y su elaboración como una ruta legítima para entender los fenómenos de la cultura escrita. Para familiarizar al lector con los escribanos en México continúo con la información sobre sus antecedentes y una breve descripción de su lugar de trabajo, su oficio y cómo me enteré de su existencia. Luego describo la interacción entre un escribano y su cliente mientras redactan juntos una carta. También presento la discusión de su negociación sobre ciertos aspectos de la carta y los elementos contextuales que le dieron forma al producto final. Concluyo el artículo con algunas reflexiones finales sobre lo que podríamos aprender acerca de la escritura colaborativa al estudiar a los escribanos y sus clientes trabajando.

LA ESCRITURA DE CARTAS: UN USO COTIDIANO DE LA ESCRITURA PARA ENTENDER LA CULTURA ESCRITA

Las prácticas de lenguaje escrito como el ensayo, la literatura y los textos científicos han sido el centro de las discusiones en curso sobre las consecuencias del aprendizaje de la lectura y la escritura.[3] Sin embargo, los usos más efímeros de la escritura han pasado algo desapercibidos. Aunque se han examinado algunos de ellos, tales como las listas escritas, las instrucciones impresas, los folletos, los registros y las notas (Barton, 1994; 1994; Goody, 1971; Heath, 1983) Wagner destaca

[3] Existe una extensa literatura sobre las consecuencias de la lectura y la escritura, su papel en la organización social y el desarrollo económico, su relación con el pensamiento y el razonamiento abstracto, y las similitudes y diferencias entre el lenguaje oral y el escrito. Para consultar las discusiones sobre cada uno de estos temas, ver Barton Brandt (1990), Edelsky (1991), Goody y Watt (1963, 1968), Horowitz y Samuels (1987), Hull Olson y Street (1984, 1993).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

que en su mayor parte los usos de la escritura utilizados en los asuntos de la vida cotidiana no han atraído la misma atención que sus usos más permanentes. Besnier (1993) señala que muchas de las conclusiones extraídas sobre el canal escrito se basan en la escritura "académica" y lamentan la falta de investigación centrada en los registros escritos más "comunes y corrientes como las cartas personales" (p.64).

Los mensajes escritos, como la correspondencia formal, las cartas personales, y las notas, representan un uso revelador del lenguaje escrito por varias razones. En primer lugar, desde una perspectiva social, la escritura de cartas representa uno de los usos más generalizados de la escritura entre las diferentes clases sociales y los diferentes grupos culturales. Aunque otras formas de lenguaje escrito, particularmente el discurso extenso como los ensayos, la literatura y los textos científicos permanecen en manos de unos cuantos, la escritura de cartas se practica entre muchos. Los estudiosos de la historia de la cultura escrita y la escritura han señalado que junto con el mantenimiento de registros, las cartas se encuentran entre los primeros tipos de lenguaje escrito que se incorporaron a la vida lingüística de una comunidad (Baines, 1983; 1988; Goody, 1986; Graff, 1987; Stock, 1983).

En segundo lugar, la escritura de cartas es uno de los usos de la lengua escrita que ha sido adoptado y adaptado fácilmente por muchos pueblos. Autores como Meggitt (1968) y Vetter (1991) han destacado que aunque los misioneros cristianos trajeron consigo una amplia gama de prácticas de cultura escrita, como registros, sermones, la lectura de la Biblia, boletines y carteles, listas, entre otras, la escritura de cartas fue una de las prácticas más fácilmente incorporadas en los repertorios comunicativos de los pueblos indígenas. Berry y Bennet (1987) discuten el auge de la escritura de cartas entre el pueblo cree poco después de que fuera desarrollado un silabario para su idioma. Farr (1994) señala que la principal motivación de un trabajador agrícola migrante para aprender a leer y a escribir es poder escribirles a su familia y a la gente de su comunidad. Akinasso (1991) describe que cuando era joven, viviendo en un pueblo nigeriano, el acto de escribirles a sus amigos por correspondencia tuvo una gran importancia para el desarrollo de su propio conocimiento de lo escrito.

Finalmente, en tercer lugar, porque las cartas se producen para una audiencia real en situaciones en la que hay una razón y un propósito para escribir. Potencialmente son un recurso importante para entender la manera en la que las relaciones sociales, las emociones, las condiciones sociales, los intereses personales y las historias se integran en el lenguaje escrito (Dittmer, 1991). Por esta misma razón algunos educadores en la actualidad consideran que escribir y enviar cartas es una actividad auténtica del lenguaje escrito que ayuda a los estudiantes en diferentes niveles de escolarización a desarrollar aún más su competencia comunicativa (Cook-Gumperz, 1993; Shethar, 1993).

Como sucede con otras prácticas lingüísticas, la escritura de cartas varía a través de las distintas culturas y tiene el potencial para realizar un análisis intercultural en formas que recuerdan los estudios sobre el lenguaje oral (Bauman Sherzer, 1974; Gumperz y Hymes, 1972 y 1986; Hymes, 1974). Si bien las investigaciones sobre este tema son pocas, existe un interés creciente en las características específicas de las cartas personales y comerciales. Besnier (1993) discute la codificación

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

lingüística del afecto "entendido como emociones, actitudes, puntos de vista, posturas y estados de ánimo" en las cartas escritas por los isleños de Nukulaelae. McCaskill (1994) proporciona una perspectiva histórica en su análisis sobre la obra de Harriet Brent Jacobs *Incidents in The Life of a Slave Girl* [*Incidentes en la vida de una niña esclava, escrita por ella misma*]. Discute el hecho de que Jacob, en sus intentos para liberar a sus hijos y liberarse ella misma, utiliza las cartas como medio para lograr dicha liberación y describe la manera en la que la dueña blanca de Jacob trata de engañar a su abuela falsificando las cartas de su nieta para que le revele en dónde se encuentra. Dittmer (1991) reproduce y comenta sobre las sorprendentes similitudes que existen en las cartas personales escritas por autores culturalmente diversos en diferentes épocas y lugares históricos, pero inspiradas por eventos trágicos que son similares.

Los investigadores también se han preguntado sobre las distintas formas en las que los contextos específicos de la correspondencia empresarial y la relación social de los remitentes y los destinatarios influyen en la forma y el contenido (Brady, 1993; Hagge y Kostelnick, 1989). Dos ejemplos de estudios interculturales sobre la correspondencia empresarial son el de Varners (1988) y el trabajo de Jenkins y Hind (1987) sobre la especificidad cultural de la correspondencia empresarial. Varner analiza las similitudes y diferencias entre la redacción empresarial francesa y la de los Estados Unidos enfatizando el formato, el estilo y la organización de las cartas. Descubrió que las cartas estadounidenses son más amigables e informales que las francesas, un rasgo que atribuye, al menos en parte, al hecho de que en Francia, las cartas empresariales se pueden usar como evidencia legal. Jenkins y Hinds documentan un hallazgo similar en su comparación entre las cartas de negocios francesas, estadounidenses y japonesas. Después de comparar las cartas de las tres culturas en términos de las formas de abordar al interlocutor, el uso del idioma, los saludos y los cierres, concluyeron que las cartas escritas por empresarios estadounidenses tienden a disminuir las diferencias sociales entre el escritor y el destinatario, mientras que las japonesas y las francesas identifican y transmiten el estatus social.

Las cartas de negocios en español, en particular las que se escriben en México, tienden a ser altamente estructuradas y formularias (Comes, 1974). Los oficios, es decir, la correspondencia oficial escrita por y recibida de las oficinas y las agencias gubernamentales, utilizan formatos especiales para indicar la fecha, el lugar en donde se escribió la carta y el tema de interés (referido como asunto). El encabezado incluye el nombre del destinatario, su grado (o grados) profesional(es) correspondiente(s) al cargo que ocupe en la institución. Al igual que en la correspondencia formal en francés (Jenkins y Hinds, p.7), se presta mucha atención a la cortesía, que conlleva un alto grado de respeto, y a menudo subordinación. Los redactores de cartas pueden referirse a sí mismos dentro del texto como "su servidor". Fórmulas como: "me dirijo a usted de la manera más atenta" o "agradeciéndole de antemano por su amable atención a este asunto" son aperturas y cierres comunes en los oficios. En contraste con las cartas estadounidenses mencionadas anteriormente, las mexicanas de negocios enfatizan las diferencias sociales, mostrando deferencia y respeto hacia el destinatario, manteniendo la distancia social (Lakoff, 1990; Levinson, 1983). El uso de los honoríficos y el lenguaje formulaico también puede servir para obligar a los destinatarios a responder de una cierta manera "adecuada a su estatus social (y rango)" (Duranti, 1992, p. 93).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

LOS ESCRIBANOS DE LA PLAZA DE SANTO DOMINGO

La presencia de escribanos públicos en la ciudad de México se remonta al período colonial.[4] Después de la Conquista se ubicaron en la Plaza Mayor, hoy conocida como Zócalo. Cuando se terminó la construcción de un edificio frente a esa plaza, los escribanos que habrían de convertirse en notarios reales de la gente adinerada establecieron sus oficinas al interior del edificio, dejando a los demás afuera para que fungieran como escribanos de la población analfabeta. Hacia el siglo XVIII los escribanos de la población iletrada se mudaron a la Plaza de Santo Domingo, en donde se encuentran actualmente (Carballo Martínez, 1988; García 1904; 1953). Los escribanos de hoy comparten la plaza con los impresores que trabajan en prensas mecánicas portátiles colocadas en pequeñas cabinas de madera, que se pueden abrir todos los días y cerrar con llave por la noche. Los escribanos trabajan en mesas pequeñas o escritorios apoyados contra la pared del edificio anfitrión, dejando sólo suficiente espacio entre el edificio y el escritorio para que puedan entrar y salir de su silla. Ese pequeño pasillo entre la fila de cabinas de impresión y las mesas de los escribanos es apenas lo suficientemente ancho para que tres o cuatro personas caminen juntas.

Como parte de un estudio de investigación más amplio tuve la oportunidad de conocer a los escribanos en la Plaza de Santo Domingo durante un período de dieciocho meses en los que tuve tres períodos extendidos de residencia en la Ciudad de México. Durante ese tiempo los observé y los grabé mientras trabajaban, entrevisté a sus clientes, discutí los diferentes documentos que preparaban, escuché sus historias de vida y de la escuela y coleccioné borradores, copias de los productos finales y notas de los clientes. Analicé el proceso de producción de textos siguiendo los principios de la etnografía de la comunicación (Basso, 1974; Farr, 1993; Hymes, 1974; Troike, 1982). Farr resume este acercamiento al estudio del lenguaje de la siguiente manera: "El contexto se considera crucial para el análisis, las unidades analíticas se tratan como un todo y la preocupación principal es conectar las unidades lingüísticas con el significado social" (p.3). Consideré el proceso de escribir un documento o llenar un formulario desde el principio hasta el final como un "evento de documento" (como una forma de distinguirlo de otros eventos de lectura y escritura que ocurren en la plaza) y desarrollé una serie de categorías, es decir un vocabulario, para describir la participación de los clientes y los escribanos en la producción de documentos. La noción de "evento" incluye las acciones, charlas y opiniones de los participantes sobre lo que están haciendo y lo que significa para ellos (Street, 1993). Por participación me refiero a la participación de los escribanos y los clientes en la composición de una carta o en el llenado de un formulario, a su respuesta a la situación en desarrollo, a las opciones que los participantes prefirieron y a la manera en la que se

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

[4] De hecho, los escribanos jugaron un papel importante en las culturas prehispánicas. Eran artesanos respetados y pertenecían a la élite de los sacerdotes. Los escribanos tenían competencias específicas en las que se especializaban. Algunos conservaban los registros escritos sobre los tributos adeudados y recaudados; otros estaban a cargo de registrar los procedimientos judiciales, otros elaboraban mapas y trazaban fronteras (Bray, 1968).

negociaron estas opciones. Revisé los datos en busca de evidencias lingüísticas y temáticas que me permitieron caracterizar su participación.[5]

Debido a que los clientes constituyen una población transitoria en la plaza, esta investigación está enfocada en los escribanos. Seleccioné a cuatro escribanos focales basada principalmente en su voluntad de cooperar conmigo y permitirme observarlos mientras trabajaban. No todos los escribanos en la plaza estaban dispuestos a aceptar mis preguntas, mis notas y mi grabadora. "Conviví" (Agar, 1973) con ellos para comprender su oficio y lo que su trabajo podría enseñarme sobre la cultura escrita. Me interesaba particularmente comprender de qué manera podían variar las formas en las que realizaban su trabajo de una situación a otra en respuesta a la variedad de documentos y clientes con los que tenían que tratar.

Los clientes acudían a los escribanos para contratar sus servicios. Cuando los pares comenzaban a trabajar juntos yo me presentaba, o a veces los escribanos me presentaban, les explicaban a los clientes brevemente mi misión y les pedían su consentimiento para que me permitieran observar su interacción con los escribanos. Cuando el escribano y el cliente terminaban, yo seguía al cliente hasta que salía de la plaza y en el momento los entrevistaba, a él o a ella, porque probablemente nunca los volvería a ver. Les pedía a los clientes su opinión sobre lo que había observado, les preguntaba cuáles eran sus razones para contratar a un escribano, sus antecedentes educativos y sus puntos de vista sobre la escritura.

La Plaza de Santo Domingo es muy parecida a cualquier mercado en México, excepto que en lugar de poner a la venta productos alimenticios o artesanías es la escritura la que se vende. Los clientes navegan por la pasarela conformada por mecanógrafos e impresores que los llaman ofreciendo sus servicios: "Pase por aquí, señor", "¿En qué le podemos servir?", "Le daremos un buen precio, ¿de qué tipo de documento se trata?". Por lo general, los impresores caminan alrededor de sus pequeños puestos y se acercan a las personas que pasan lanzándoles dos o tres preguntas, invitándolos a pasar a echar un vistazo a sus catálogos que contienen modelos de invitaciones de boda, fiestas de cumpleaños, bautizos, etc. Los escribanos tienden a ser un poco más cautelosos que los impresores, están menos dispuestos a levantarse de sus asientos. Por el contrario, se quedan detrás de sus escritorios, llamando comúnmente a los clientes levantando una mano y la agitándola en el aire. La interacción entre los escribanos y los clientes tiende a dar inicio cuando los clientes se acercan al escritorio de los mecanógrafos para preguntarles si escriben cartas de recomendación, si completan formularios, si escriben borradores o para pedirles un presupuesto para un trabajo que necesitan.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

[5] Las transcripciones de las interacciones registradas, las entrevistas y los documentos recopilados se examinaron en busca de elementos que dieran pistas sobre: (a) el desarrollo de las relaciones sociales entre los escribanos y los clientes; (b) las conexiones con otros contextos sociales; y (c) el conocimiento social subyacente sobre la cultura escrita. Estas pistas incluían, entre otros, una amplia gama de elementos tales como los tratamientos, las estructuras de participación, las declaraciones explícitas, las decisiones sobre los textos, las referencias a las convenciones del lenguaje escrito y la selección de palabras. Para una discusión más completa sobre el procedimiento analítico, véase Kalman (1999).

Además de los escribanos y los impresores, los vendedores ambulantes recorren la pasarela vendiendo sus productos. Ofrecen café, bebidas, bocadillos, gelatinas, dulces y chicles a los clientes que están esperando. Cargan hasta ahí escaleras, cuerdas, cinturones, bolsas de plástico para hacer compras y otros artículos con la esperanza de hacer una venta. Pasando los impresores, ya en la plaza abierta, hay carritos de *hot dogs*, puestos de refrescos y un quiosco que vende periódicos, revistas y algunos libros.

Los clientes provienen de todos los ámbitos de la sociedad: estudiantes, jornaleros, profesionales, amas de casa y comerciantes. Sus habilidades y familiaridad con el lenguaje escrito varían enormemente. Llegan allí por diferentes motivos: los profesionales, como los abogados o contadores cuyas oficinas están lejos, pueden llegar a dictar una carta que necesitan urgentemente para un cliente. Los comerciantes o artesanos con la necesidad de presentar una oferta por escrito pueden contratar a un escribano para que la haga. Algunas personas llegan porque requieren que alguien les ayude a redactar, y luego a escribir a máquina, una carta o a llenar una solicitud.

Escribir en calidad de escribano, al igual que otras prácticas de la cultura escrita, es una actividad heterogénea. Algunos clientes llevan consigo un documento escrito a mano, por ejemplo, un contrato, una factura, o una carta comercial, y se lo dejan al escribano para que lo copie. Éste, trabajando como un amanuense (Baines, 1983), reproduce el documento exactamente como lo ha escrito el cliente, quien regresa a recogerlo dentro de un lapso previamente acordado. Otros pueden dictarle al escribano a partir de su borrador, dándole instrucciones relacionadas con usos del espacio poco comunes, convenciones escritas, etc. En su mayor parte estos dictados son directos y carecen de ambigüedad para el escribano. Cuando su trabajo se limita a producir una versión mecanografiada de un documento escrito a mano, o a tomar dictado de un cliente, hay poco espacio para que el escribano haga sugerencias a su cliente o para la discusión.

Sin embargo, en muchos casos los clientes no cuentan con un borrador. Pueden llevar consigo notas o una carta antigua que pueda servir como modelo, pero llegan sin una versión terminada. También pueden no llevar nada. Entonces el escribano y el cliente deben determinar qué tipo de documento se necesita: el texto debe ser redactado y escrito. Estos procesos pueden ser: simultáneos, cuando el cliente y el escribano componen el texto mientras éste escribe, o bien sucesivos, cuando ambos colaboran en la redacción de un borrador escrito a mano que luego el escribano pasa a la máquina. "Composición conjunta" es la expresión que utilizo para referirme a aquellas situaciones en las que un escribano y un cliente deciden juntos cómo escribir un texto determinado. Para que ocurra la composición conjunta el escribano debe determinar cuál es la finalidad del documento, cuál es el propósito del cliente para escribirlo y quién lo va a recibir. Los clientes deben proporcionar a los escribanos información clara (nombres, direcciones, títulos profesionales). Por lo general tienen ideas específicas sobre la elección de las palabras o el orden en que se debe presentar la información. Pueden monitorear al escribano mientras escribe, vigilando la ortografía u otros tipos de errores. Regularmente ambos participantes crean y recrean contextos, evocando incidentes y conversaciones del pasado, así como vislumbrando los hechos que se sucederán, para ayudarse a tomar decisiones sobre cómo redactar. Aunque los clientes y los escribanos comparten el propósito inmediato de elaborar un documento, los clientes llegan respondiendo a

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

los acontecimientos en curso en sus vidas. Por lo tanto, sus expectativas sobre el producto final y sus consecuencias pueden diferir de las del escribano. En el proceso de composición de una carta el escribano y el cliente ejercen sus propios propósitos e intereses según relaciones y resultados sociales específicos.

"LE DIJE QUE ASÍ NO VA": UN ESCRIBANO Y SU CLIENTE TRABAJANDO

El siguiente ejemplo muestra a Felipe, el escribano, y a Marta, una asistente médica, quien lo contrató para ayudarla a escribir una carta a los funcionarios de su sindicato solicitando apoyo para presentar las demandas de los trabajadores ante los administradores del hospital. Al igual que Rufina en la viñeta de apertura, Marta sabe leer y escribir y utiliza mucho la lectura y la escritura en su trabajo, así como en su vida personal. Sin embargo, a diferencia de Rufina, no llevó consigo materiales escritos e impresos. Sólo llevó algunos nombres y direcciones escritos en una tarjeta. No parecía querer que el escribano le redactara la carta, aunque sí buscaba sus sugerencias y ayuda. Felipe, por otro lado, trató de limitar la participación de Marta a que le proporcionara la información que él necesitaba para escribir la carta.

En su intercambio se hizo evidente que ambos estaban interesados en las posibles interpretaciones de los futuros lectores y en las consecuencias sociales que podría tener la carta, pero desde perspectivas muy diferentes. Marta, como se mostrará en el ejemplo, estaba preocupada por la efectividad de su documento y quería producirlo de tal manera que le permitiese lograr varios objetivos estrechamente relacionados. Para ella la importancia de escribir la carta no era la escritura en sí, sino algo más: quería mejorar sus condiciones en el trabajo (Barton, 1991). Para Felipe, por otro lado, la importancia de su interacción estaba en la escritura: escribir era su trabajo y así era como se ganaba la vida. Se preocupó por ello en escribir un documento que cubriera sus nociones de lo que era correcto en una carta formal.

Ambos ponían en juego sus intereses en la forma en la que se finalizó el documento y éstos fueron la fuerza que conformó sus negociaciones sobre lo que habrían de escribir en el papel. A medida que se desarrollaba su encuentro, ambos se posicionaban y se reposicionaban en respuesta del uno al otro (Bakhtin, 1981, 1986). (1994) señala que,

> cada vez que los oradores o escritores componen una historia ficticia o cualquier tipo de texto o de género, o forma de utilizar el lenguaje que responda a un determinado patrón, cristaliza temporalmente una red de relaciones entre ellos y las otras personas... Esas relaciones incluyen (a) el sentido del autor(a) sobre su poder y estatus con relación al otro, (b) los propósitos que los han unido, (c) el tema de su discurso y (d) la historia de otras conversaciones, otros diálogos que han tenido. Al utilizar el lenguaje de ciertas maneras los compositores están transmitiendo una cierta actitud, y se están posicionando como si estuvieran en un determinado lugar social (p. 10).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

El siguiente ejemplo sobre el proceso de negociación entre Felipe y Marta ilustra la manera en que sus interacciones dan forma al resultado final. Seleccioné este ejemplo específico de composición conjunta porque muestra las expectativas diferentes, y potencialmente conflictivas, de un escribano y de una clienta sobre lo que están haciendo y sobre quién es responsable de hacerlo. Además, hace ver cómo la relación social que se desarrolla entre el escribano y la cliente afecta el resultado. Felipe se vio a sí mismo como un miembro experimentado del gremio de los escribanos a quien se le pagaba por escribir documentos "correctamente". Marta necesitaba asistencia tecnológica, con el acceso a una máquina de escribir, y asistencia textual, pero de ninguna manera era "analfabeta" ya que tenía sus propias ideas sobre cómo escribir. Para ella, la escritura de la carta era una actividad auxiliar a su lucha por mejorar sus condiciones en el trabajo y quería que ésta fuera presentada de tal forma que cumpliera con sus propósitos específicos. Esta disparidad entre posturas se manifestaba en las diferentes opiniones de cada uno sobre el tipo de texto que se redactaría; es decir, si se trataba de escribir un oficio o un manifiesto político, y en determinar quién de ellos estaba autorizado a tomar esta decisión.

Algunas partes de su intercambio se presentan como transcripción y otras como narrativa para contextualizar y comentar sobre lo que está ocurriendo. He insertado la carta al principio de la sección para que los lectores puedan seguir los aspectos de la negociación. También coloqué en la carta y en la interacción algunos números entre corchetes (ejemplo, [1]) para indicar aproximadamente lo que se estaba negociando en un momento dado. En la sección final presento algunas conclusiones sobre este ejemplo de escritura de cartas. Siguiendo la línea de otros investigadores que trabajan con información en español (Farr, 1994; Pease-Alvarez, 1991) [en la versión en inglés] se presentó en ambos idiomas para los lectores [de habla inglesa].*[6]

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Ejemplo

Marta trabajaba en el turno de la mañana como asistente médico en uno de los grandes hospitales públicos de la Ciudad de México. A pesar de que recientemente había cumplido 40 años, creía que "nunca era demasiado tarde para aprender", y por la noche asistía a la escuela preparatoria, con la esperanza de ingresar a la universidad para estudiar antropología social.

[6] [*Las aclaraciones entre corchetes sobre la versión en inglés del artículo fueron agregadas por la traductora].
La transcripción de los textos orales grabados implica un primer nivel de análisis (Ochs, 1979). Para facilitar la lectura, los signos de puntuación convencionales se utilizan para indicar un aumento en la entonación (?) una baja en la entonación (,) y una entonación ascendente y descendente (¿). El bloqueo (sin intervalo entre los turnos) está marcado con el signo (=), las interrupciones con una doble barra diagonal (//) y las expresiones superpuestas y se alinean entre barras diagonales dobles (////). Los paréntesis dobles marcan la mejor suposición del investigador (( )), los corchetes ([ ]) indican adiciones para darle mayor claridad al texto y el énfasis está escrito **en negritas**. Las acciones o el comentario de un participante sobre una forma particular de hablar están resaltadas por un solo paréntesis ( ).
Los silencios se marcan como turnos no tomados (el nombre de quien habla con tres guiones después), y las pausas con tres puntos entre paréntesis (...). El prolongamiento de las sílabas está marcado con dos puntos (co-or-di::na::dor).

Los tiempos en el hospital eran difíciles. Algunos trabajadores habían sido despedidos y la carga de trabajo de los asistentes médicos se había incrementado considerablemente como resultado de la reducción de personal. Contrataban a algunos de manera temporal, y luego los dejaban ir antes de que tuvieran derecho a un puesto permanente. El departamento de Marta llevaba varios meses sin coordinador.

Marta era una participante activa de su sindicato. Había estado hablando con sus compañeros sobre cómo hacer que el sindicato local presentara una petición a la administración del hospital para que contratara más asistentes médicos y les dieran puestos permanentes a los trabajadores temporales. Algunos de sus compañeros de trabajo tenían miedo de involucrarse porque temían las represalias. Pero ella no lo veía de esa manera:

> Yo he pensado que lo más difícil no lo vamos a ver trágico, lo más difícil lo tenemos que ablandar. Que si es difícil, allá ellos [los patrones], pero nosotros, vamos a hacer nuestra petición a manera de que sea favorable... Que no porque haya problemas vamos a tener esa idea de que no hacemos peticiones porque nos van a rescindir, no hacemos lo otro porque nos van a mandar a laborales, no. Hay que animarnos porque la situación es muy difícil, mucho muy difícil y si nosotros la aceptamos, ¿esto ha sido una carga durante cuántos años? Nosotros tenemos que luchar ahorita por nuestro centro de trabajo, la verdad es que ahorita tenemos mucha carga.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

[1] Asunto: El que se indica

México D.F. 26 de mayo 1992

[2] A la Sección 33 del Sindicato Nacional del Seguro Social
Secretario General de Admisión y Cambio
María Guadalupe Sánchez
Am: Martín Eduardo García Pérez
Avenida Juárez s/n.
Presente.-

[3] Las que suscribimos asistentes médicas de la Clínica 1982 del Hospital General de la Zona 19, con domicilio en Presidencia Nacional #678 de México DF ante uds. con el debido respeto comparecemos para exponer lo siguiente:

[4] Sabemos de antemano que ustedes se han preocupado intensamente por la clase trabajadora, y que tenemos la plena seguridad, que con carácter de urgente, solicitamos su total apoyo.

[5] Actualmente no tenemos Coordinadora y también [6] solicitamos la conciliación de Plaza[s] del Turno Vespertino.

[7]

[8] Agradecemos de antemano la atención que se sirva prestar a nuestro escrito y al mismo tiempo damos a ustedes las más cumplidas gracias.

Atentamente

[9]

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

[10] c.c.p. C. Delegado de la Clinica 39 turno Vespertino del IMSS.
c.c.p. C Salvador Enriquez Ureiia
c.c.p. C. Raúñ Rodríguez Lozano

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

FIGURA 1. La carta que escribieron Marta y Felipe terminada.

Esa mañana Marta fue a su sindicato para hablar con las personas que estaban ahí y ver qué podían hacer para ayudarla. Después de irse, decidió ir a Santo Domingo para hacer una carta formal dirigida a los dirigentes sindicales que ella y sus compañeros de trabajo pudieran firmar. Llevaba consigo una ficha con varios nombres, sus puestos y algunas direcciones. Se sentó a la derecha de Felipe, le dio la tarjeta y le explicó la situación. Sacó un papel de borrador y comenzó a redactar la carta a mano, escribiendo primero la fecha [1] y luego dirigiéndola al Secretario General del Sindicato [2]. Marta le indicó que quería que varias personas recibieran la carta, pero Felipe le dijo que esos nombres iban al final de la carta, no al principio.

Marta se levantó bruscamente de su taburete y levantó una de sus manos al nivel de su cara y gritó: "¡compañeros!", como si se estuviera dirigiendo a una reunión sindical. Luego se volvió hacia el escribano, dejó caer sus manos, cambió su tono y dijo: "No. Usted sabe que somos de la clínica número 1982 del Sistema Nacional de Hospitales". El escribano se hizo cargo de la composición, tomó su pluma y dictó en voz alta mientras escribía a mano. Luego le hizo varias preguntas relacionadas con la ubicación del hospital, su nombre oficial y el nombre y el cargo del destinatario [3]. A medida que ella respondía a cada una de sus preguntas, el escribano incluía la respuesta, pero cuando ella trató de agregar algo al texto, él la detuvo y le dijo: "espere, por favor, así no perderé el tren de mis ideas".

Felipe (F) Ahora: dime lo que va.

Marta (M): ¿Qué le parece esto? Mire, a ver cómo lo ve.

F.: Sí.

M.: Yo he **pensado** esto. Que tenemos entendido que ellos se han preocupado intensamente por la clase **trabajadora=**

F.= **¿Quiénes** se han **preocupado?**

M.: Ellos.

F.: Los que (señala nombres de personas en la **tarjeta** que van a recibir el oficio), **ajá.**

M.: Ellos se han preocupado intensamente por la clase trabajadora y que **ahora** hoy en **carácter** de urgente necesitamos su apoyo. ¿**Está** bien? ¿**Cómo** ve?

F.: Así //**Sa-//**

M.: //¿**Está**//bien?

F.: [4] (Dictando y escribiendo a **mano**) Sabemos de **antemano,=**

M.:= **Sabemos** de anteMano,

F.: Sí.

M.: Que ustedes siempre, siempre se han preocupado por la **clase=**

F.: **Si,** sí. Lo ponemos así: que ustedes (Dictando y escribiendo a **mano**) se han **preocupado=**

M.: Intensamente de la clase trabajadora,

F.: (Dictando y escribiendo a **mano)** Por la clase **tra-ba-ja-dora. ¿Sí?**

M.: Y que tenemos la plena seguridad, tenemos la plena seguridad que con **carácter** de urgente,

F.: **(Dictando** y escribiendo a m**ano**) Con **carácter** de urgente, sí.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

M.: Solicitamos su apoyo o que nos van a dar su apoyo o ¿**Cóm**o ve?
F.: Apoyo apoyo. **Nada más apoyo** de qué, ¿para qué?
M.: **[5]** Bueno, es que nosotros tenemos un problema que no tenemos una coordinadora y **tam**bién necesitamos una c**onciliación** de plazas.
F.: Bueno. (Dictando y escribiendo a m**ano) Ac-tu-al**m**ente=**
M.: Sí, actualmente,
F.: Le puse **punto** y aparte.
M.: **Ajá.**
F.: (Dictando y escribiendo a m**ano) No tene**m**os=**
M.: **=Coordinadora.**
F.: (Dictando y escribiendo a m**ano) Co-or-di ::na::dora** y no tenemos auxiliares **pero** de qué.
M.: No, no, no tenemos coordinadora.
F.: Ya, ya **está.**
M.: [6] Y también solicitamos la conciliación de plazas (pausa). También=
F.: =No, no, no, no. Y también, así **(tn)**[7]*
M.: Y también demandamos
F.: No no no no (tn)
M.: No, no, no//no solicitamos/ /
F.:// (tn) Y también solicitamos/
M.: La conciliación de plazas.
F.: (Dictando y escribiendo a mano) La con-ci-li-a-ción de plazas,
M.: Del turno vespertino.

A lo largo de la interacción, Mªarta participó proponiendo contenido para el texto, explicando sus circunstancias específicas y repitiendo sus peticiones con la finalidad de asegurarse de que el escribano las incluyera. Al mismo tiempo, ella le pidió ayuda preguntándole si sus sugerencias eran correctas ("¿Está bien? ¿Qué piensas?"). Felipe, por otra parte, varias veces quiso hacerse cargo y lo hizo cada vez que pudo. Logró esto haciéndola esperar, corrigiéndola, adelantándosele en el texto cuando ella le estaba dictando, cambiando las palabras de [6] demandar "(demandamos) a

[7] [*(tn) como si le hablara a una niña]
Las cartas abiertas a menudo comienzan enumerando los nombres de varios altos funcionarios, por ejemplo:
C. Lic. Miguel Casanova López
Presidente de la República
C. Pedro Bonfil de la Garza
Secretario de Hacienda y Crédito Público
C. Juan Pérez García
Sub-secretario de Educación Básica
PRESENTES
Y en seguida viene el texto de la carta.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

solicitar (solicitamos) y usando un tono más bien condescendiente como si estuviera hablando con una niña (marcado como *tn* en la transcripción). También rechazó algunas de sus sugerencias diciendo "no, no, no, no" y redactando como a él le parecía adecuado. Sin embargo, a pesar de esto, ella siguió participando.

Una práctica lingüística integrada en su intercambio fue el uso del dictado. El escribano a veces dictaba en voz alta mientras redactaba, repitiendo lo que su cliente decía o cambiándolo ligeramente. El propósito de esto probablemente era doble: le daba a su cliente acceso a lo que estaba escribiendo (permitiéndole potencialmente que le sugiriera textos alternativos) y le ayudaba a él a mantenerse en la tarea. La clienta también dictaba un texto y el escribano tenía que determinar cuándo estaba componiendo en voz alta o cuándo había terminado la composición y ella estaba haciendo otro tipo de comentario. Por ejemplo: "Ellos han estado profundamente preocupados por la clase trabajadora y ahora necesitamos urgentemente su apoyo. ¿Está bien? ¿Qué piensas?". En este sentido, el escribano no tomaba dictado directamente, sino que tenía que escoger y diferenciar las partes que correspondían a los giros que hacía su cliente.

En un momento dado Marta comenzaba a dictar una línea y cambiaba de opinión, corrigiéndola [4]. Primero dijo: "Estamos seguros de que [dado] el carácter urgente, pedimos su apoyo o usted nos brindará su apoyo. ¿Qué piensas?". Felipe, sin embargo, no detectó su corrección o la ignoró, escribiendo de una manera extraña. En el texto [4] se lee: "Sabemos desde hace mucho tiempo que usted ha estado profundamente preocupado por la clase trabajadora y estamos seguros de que, dado el carácter urgente, le pedimos su apoyo". Mientras ella componía, él escribía su texto diciéndole de manera complaciente "sí, sí" y utilizando la primera persona del plural "pondremos". Así la incluía en una actividad que él controlaba pero reconocía su participación.

Marta quería producir el documento de manera tal que pudiera agregar a éste más elementos sin tener que volverlo a escribir o volverlo a mecanografiar [7]. Pensaba que una vez que los otros asistentes médicos hubieran firmado podría mostrárselo a los trabajadores sociales que estuviesen dispuestos a hacerlo también. Por ello pidió que se dejara un espacio adicional después del párrafo que terminaba con "vespertinos" hasta que ella tuviera la oportunidad de hablar con sus compañeros al respecto. Si había voluntad de adherirse a su petición agregaría entonces algunas líneas para incluir también las demandas de los trabajadores sociales. Felipe accedió de buena gana.

El escribano estaba listo para cerrar la carta [8]. Comenzó a dictar en voz alta un cierre convencional, tanto para él como para que su cliente lo escuchara. Al reconocer sus intenciones, Marta le recordó que quería que se dirigiera a varias personas. Él le dijo que esperara un minuto y escribió el cierre. Luego le preguntó que cuántas personas, queriendo saber la cantidad de quienes iban a firmar. Ella respondió que quería una copia para su representante sindical, y Felipe le respondió, alzando la voz: "No, no, ya le dije, ¿cuántas personas van a firmar este documento?". De este modo Felipe rechazó la preocupación de Marta acerca de las personas a quienes se dirigiría la carta como un tema válido en ese momento de su intercambio, y Marta accedió a la preocupación de Felipe, explicando que ocho de sus compañeras de trabajo firmarían. Felipe escribió ocho líneas como si fueran los espacios para las firmas [9]. Luego preguntó a Marta quién recibiría las

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

copias, y ella le dio los nombres y los cargos que ocupaban, señalando ocasionalmente la tarjeta que había traído consigo.

Terminaron el borrador y Felipe puso en su máquina de escribir suficiente papel y papel carbón para un original y cinco copias. Comenzó a mecanografiar la carta. Primero puso la fecha y luego el encabezado. Marta no prestó mucha atención a lo que estaba haciendo el escribano hasta que le preguntó si debía escribir "asistentes médicas" o "médicos". Ella dirigió la mirada hacia la hoja en la máquina de escribir, vio el encabezado del texto y le dijo al escribano que no estaba configurando la carta como ella quería. Lo que ella quería era que la carta fuera dirigida a varios destinatarios diferentes a la vez, con todos sus nombres enlistados en el encabezado. Felipe se negó a cambiarla y, aunque discutieron le dijo que lo que quería era incorrecto. Felipe terminó la carta de la manera en la que pensó que debía ir y se la dio a su cliente. Ella la revisó, pagó y se fue.

La interacción entre el escribano y su cliente variaba. A veces era agradable, a veces era tensa, a veces parecía rutinaria. Marta participó desde el principio de su encuentro y no estuvo dispuesta a dejar que Felipe elaborara la carta. Llevó consigo la información escrita que necesitaba, continuamente le proponía una redacción para el texto, y le pedía que la ayudara en las partes donde no estaba segura de cómo decir lo que quería decir. También quería que el escribano le dirigiera la carta a varias personas diferentes, un formato que más bien corresponde a los manifiestos políticos que por lo general se publican en los periódicos como "cartas abiertas" para los funcionarios electos.[8] Pero ella no le describió esto a Felipe. Sólo señaló los nombres en la tarjeta manuscrita para indicar su intención. Él interpretó que su acción como que ella quería que las otras partes recibieran copias, por lo que insistió en poner sus nombres al final, utilizando el formato **"c.c.p.:"** [10].

Es importante señalar que incluso en este género de carta tan formal no hay una sola convención correcta, y esto desde el principio condujo a un malentendido. Marta quería dirigirse a varios funcionarios a la vez, sin embargo Felipe pensaba que sólo uno de ellos debería ser el destinatario y el resto deberían ser testigos (es decir, recibir copias del documento). Cuando Marta insistió en el formato que quería, Felipe respondió tratando de hacerse cargo del proceso de interacción y composición. La participación de Marta le pareció poco competente y trató de limitarla, como lo demuestra la forma en la que Felipe se le adelantó a redactar el texto, tomó decisiones por ella sobre los párrafos y el espacio, y rechazó sus propuestas y correcciones. Cambió la redacción que Marta propuso y cuando ella trató de reavivar la discusión sobre los múltiples destinatarios, le habló como si fuera una niña pequeña.

Además, Felipe modificó su manera de dirigirse a Marta cuando ella trató de redactar el texto en voz alta o afirmar sus ideas de manera asertiva. El español, como muchos otros idiomas, tiene un sistema doble de "T / V" (tú / usted) para dirigirse a alguien en segunda persona. La diferencia ha sido caracterizada como un "tú solidario" y un "tú deferente". Sin embargo, lo que determina la solidaridad o la deferencia (o la proximidad y la distancia social) está mucho más determinado por el contexto y las percepciones de los hablantes entre sí, como por su adhesión a las reglas de

[8] La mayoría de los escribanos en la plaza eran hombres. Para una discusión completa sobre el número de escribanos y algunos temas relacionados con el género, véase Kalman (1999).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

uso abstractas (Brown Gilman, 1960; Brown Levinson, 1978; Duranti, 1992; Gumperz, 1982, 1984; Lakoff, 1990). Cuando comenzaron a trabajar juntos se dirigió a ella con la forma "usted" socialmente distante. Después de que ella trató de participar en el proceso de composición, él le habló con proximidad social en la forma de **"tú"**. Al final, cuando el borrador manuscrito estaba terminado, regresó al "usted" sólo para volver al **"tú"** cuando ella vio el encabezado en la versión mecanografiada, y le señaló al escribano que esa no era la forma en que la que la quería.

Marta insistió varias veces en que la carta fuera dirigida a varias personas, pero el escribano se negó a cumplir porque creía que ella quería usar un formato incorrecto. Él ya había enmarcado la carta en términos de un oficio. Le pregunté sobre esto más tarde, que por qué había sido tan insistente y me respondió con enojo:

> Así no iba. Así no es. Ella no sabe la manera correcta, pero yo sé. Por eso me pagan. Si lo lleva así, van a decir: "¿Y dónde le hicieron esto?". Ella dirá Santo Domingo, y ellos dirán que somos unos novatos, que no sabemos ni siquiera hacer un oficio. Yo creo que las cosas tienen su forma y hay que hacerlas bien. Discúlpeme por hablar de esta manera, pero así son las cosas.

El escribano estaba preocupado por las consecuencias sociales que podría traer un uso incorrecto. Temía lo que se pudiera decir sobre él y sus compañeros escribanos como gremio si el documento no era correcto. No podía violar lo que percibía como las reglas para un texto aceptable. Pero sí hizo excepciones con otras. Marta vino a la plaza a obtener una carta para que la firmaran sus compañeros de trabajo, pero también tenía varias ideas para usarla. En primer lugar, quería las firmas de los asistentes médicos y luego planeaba llevárselas los trabajadores sociales para persuadirlos a que también firmaran. Con ese propósito en mente le pidió al escribano que dejara un espacio adicional en el texto en caso de que necesitara agregar una frase sobre la necesaria contratación de más trabajadores sociales. Al escribano no le pareció importarle violar esta regla, a pesar de que la carta estaba espaciada en la página de manera bastante extraña.

Marta planeaba llevar la carta también a los representantes sindicales en su lugar de trabajo para convencerlos de que hicieran de la necesidad de contratar más trabajadores un problema sindical. Si no estaban de acuerdo iría a ver a los dirigentes sindicales de mayor jerarquía en la organización y pensaba llegar tan alto como fuera necesario. Quería tener un documento escrito en el que el representante local pudiera poner una firma inicial y la fecha para indicar que había sido recibido. Le pregunté por qué necesitaba una carta para todo esto, la razón para no hablar simplemente con todas esas personas. Me explicó que la utilización de un documento escrito era una parte importante de su estrategia:

> Podemos perder de dicho. No nos pueden hacer caso. Entonces, si no nos hacen caso, nosotros tenemos más presión de canalizarnos a otra área más, y si no nos hacen caso, nos vamos directamente a1 sindicato. Si no nos hacen caso en la sección, ya nos vamos a otra instancia, a1 sindicato grande... es que no se trata de hablar de dicho, porque si no lo agilizan, nosotros tenemos fecha, fecha donde podemos comprobar que si no lo llegaran a realizar, tenemos fecha con que regresar en otra ocasión. "¡Miren!, desde esta fecha no-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

> sotros escribimos, aquí tenemos [la] copia. Ha pasado tanto tiempo y no vemos solución". Y justificamos con un escrito, y de dicho, ¿con qué justificamos?

Marta tenía una agenda compleja para su actividad sindical y esta carta debía jugar un papel importante en ella. Dependía de tener un registro escrito de ciertos hechos para su objetivo de conseguir que más empleados fueran contratados en su departamento. Marta vio la carta como un documento flexible cuyo significado podría cambiar dependiendo del contexto en el que se usara. Su propósito era que le sirviera como pasaporte para múltiples situaciones sociales: primero, era una petición para que los asistentes médicos firmaran; segundo, un documento de persuasión para movilizar a los trabajadores sociales y alcanzar un consenso con ellos; tercero, formaba parte de una estrategia para presionar al sindicato en diferentes niveles para luchar por su causa; finalmente, debería proporcionar un contexto para los registros escritos de cada encuentro en el futuro con los dirigentes sindicales. En cada situación entraría en un conjunto de relaciones sociales y buscaría ciertos resultados, dependiendo del lugar en el que se encontrara en ese momento. La tinta en su página sería permanente, pero su significado y uso variarían dependiendo de sus propósitos y actividades en el mundo.

La carta final fue el resultado de un estira y afloja. Hasta cierto punto, Marta pudo monitorear el contenido pero no la forma. El escribano participó desde la posición de experto en su oficio e impuso tanto la redacción como la estructura basándose en lo que consideraba correcto o al menos permisible. Al decidir la forma, también influyó en el contenido y significado de la carta en la medida en que el documento sería leído como una carta formal u oficio en lugar de un manifiesto político. La actitud de Felipe hacia Marta quedó clara a través de los cambios de entonación y de su manera de dirigirse a ella. La vio como si fuera menos competente que él, e intentó ejercer autoridad sobre ella durante el proceso de composición. Desde el punto de vista de Felipe, tanto su experiencia en la escritura de cartas como la posición de su género socialmente construida le dieron un estatus más alto que el de Marta, como lo demuestra su interacción. Como producto de ésta, el documento sirve como testimonio de su relación social, una cristalización del encuentro y posicionamiento entre ambos (Bakhtin, 1981, 1986).

A pesar de la excesiva prudencia de Felipe sobre las convenciones, en la carta final hay muchas características que la hacen menos que convencional. Para empezar, el renglón en el que se lee "Asunto: el que se indica" normalmente se ubica justo debajo de la fecha en lugar de por encima de la misma. Además, el uso de "el que se indica" es muy poco común. Este formato se ocupa cuando se trata de la correspondencia de las agencias gubernamentales y su propósito es informar al lector sobre los procedimientos o casos específicos en los que están involucrados varios giros de dicha correspondencia. Ahora se considera opcional y tiende a ser omitido, incluso en las comunicaciones oficiales hacia y desde los organismos de gobierno. La carta también es menos que convencional en términos de su espaciamiento, las líneas escritas para las firmas y el uso de letras mayúsculas (Turno Vespertino, por ejemplo).

Al igual que en otros aspectos sobre el uso del lenguaje, las convenciones del lenguaje escrito son negociables, incluso para los formatos altamente estructurados. Aunque existen reglas de uso

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

tanto para el contenido como para la forma, los escritores aún tienen márgenes bastante amplios para hacer excepciones e introducir variaciones. En este intercambio, entraron en juego los que parecían ser dos criterios opuestos para seguir las convenciones o reformularlas. Por un lado, Marta trató de crear un documento que le sirviera en su sindicato y que fuera lo suficientemente flexible para transformarlo como fuera necesario. Impulsada por este propósito, intentó componer un texto que reflejara su posición política y cumpliera con los requisitos formales del uso del lenguaje escrito. Felipe, por otro lado, estaba preocupado por no aventurarse demasiado lejos de lo que para él era aceptable. Su discrepancia, entonces, no fue sólo una cuestión de diferentes géneros de cartas: cada uno de ellos parecía pensar que estaban involucrados en actividades ligeramente diferentes.

COMENTARIOS FINALES

La polémica constante entre el escribano y su cliente sobre el tipo de documento que habrían de escribir y la manera de organizar su contenido evolucionó en el contexto de lo que a veces era una interacción abiertamente agresiva. Marta tenía conocimientos de la cultura escrita y su saber hacer. Debido a ello contaba con ideas precisas sobre ciertos aspectos de su carta, ideas con las que Felipe no siempre estaba de acuerdo o no aceptaba fácilmente. Su encuentro, en primer lugar, abre la pregunta de por qué alguien con la competencia de Marta contrataría a un escribano. Al igual que la dentista en la viñeta de apertura, resulta claro que ella es consciente de las letras, las formas, el discurso sindical y los requisitos formales como firmas, fechas, títulos profesionales que deben. Una de las razones por las que Marta buscó ayuda fue que no tenía acceso a una máquina de escribir y de hecho estaba contratando a un mecanógrafo, pero lo que esperaba de Felipe y su participación en la redacción del oficio superaba con mucho el papel de un amanuense. No sólo quería que se mecanografiara la carta, también pretendía que la ayudaran en la composición, ya que buscaba asegurarse de que estuviera escrita y configurada de tal manera que le permitiera cumplir sus propósitos.

Una explicación más amplia sobre las acciones de Marta tendría que tomar en cuenta la relación entre la ayuda que Marta buscó al contratar a un escribano y la distribución desigual de la alfabetización en México. En el país la lectura y la escritura están muy generalizadas, si bien hay conglomerados de grupos marginados que son analfabetas o no alfabetizados, ya sean hablantes de una lengua no escrita o miembros de comunidades aisladas de los usos de la escritura. Debido a que durante los últimos cuarenta años se han realizado grandes esfuerzos para ampliar la escolarización, aproximadamente el 90% de todos los niños en edad escolar pueden inscribirse en la escuela primaria. Sin embargo, el promedio nacional en años de escolaridad formal es apenas superior a los seis años, lo que sugiere que aunque más niños pueden comenzar la escuela, aún hay muchos que no terminan el sexto grado. Aunque la mayoría de las personas en México están familiarizadas con el lenguaje escrito, la distribución de las prácticas de lectura y escritura, las habilidades de cultura escrita especializada y las tecnologías de la escritura es muy desigual. Una de las consecuencias

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

de esta disparidad es una asignación igualmente desigual del poder que se asocia con el uso del lenguaje escrito en una sociedad altamente alfabetizada.

El uso de documentos escritos para procedimientos públicos no sólo es una herramienta organizativa para facilitar el mantenimiento de registros, sino que también es una práctica que otorga un importante poder social y político a ciertos tipos de escritura y a las personas que los usan. El poder se ejerce administrando y controlando la forma en la que se escriben los documentos (Bowman Woolf, 1994): aceptar o rechazar cartas es una forma de ejercer dicho poder. Como en otras sociedades contemporáneas, la presentación y entrega de documentos es un requisito importante para el acceso a las esferas burocráticas y oficiales. Una clara ilustración de esto se encuentra en la Constitución mexicana. Escrita en 1917, cuando quizás el 70% de la población era considerada analfabeta, el Artículo VIII establece que todos los ciudadanos tienen el derecho de hacer peticiones al gobierno, siempre y cuando se hagan por escrito.[9]

Dicho artículo puede ser visto como un ejemplo específico sobre la manera en la que se muestra el poder a través de la alfabetización y sobre la forma en la que la participación social se limita a la distribución desigual del conocimiento de la lectura, la escritura y la tecnología. En el proceso de composición conjunta del documento de Marta se desarrolló una lucha por el texto, y entre los colaboradores. El tema en cuestión era quién controlaría el texto y tomaría las decisiones finales sobre su género, estructura y contenido. Felipe creía que su autoridad estaba construida con base en su capacidad para producir documentos que se adhirieran a los usos formales y convencionales de la escritura. No aceptaba que Marta le pidiera un formato que él creía que era incorrecto. Para justificar su decisión de controlar la manera en la que se desarrollaba el texto, Felipe imaginó una situación en el que su reputación, y la de otros escribanos, se vería dañada si un funcionario del gobierno o alguna otra autoridad leyera un documento "incorrecto" producido en la plaza. Al negarse a dirigir la carta a varios destinatarios ejerció poder sobre Marta a través de su interacción verbal y mediante su control sobre la máquina de escribir. A lo largo del episodio de composición conjunta Marta reveló el propósito político de la carta. Tenía la intención de utilizarla para reunir fortaleza institucional y creía que el poder que le daba su capacidad de leer y escribir se consagraría parcialmente en su documento escrito (Goodman, 1994). Se refirió a una serie de eventos que ella imaginó que se llevarían a cabo como resultado de mostrar su carta a otros. Por lo tanto, en su opinión, la carta le daba la oportunidad de participar en diversas interacciones sociales a las que de otra manera no tendría acceso. Planeaba usar su carta como telón de fondo para otros escritos incrementando su validez y su fuerza con cada adición. Su estrategia era que las asistentes médicas firmaran, que los trabajadores sociales se unieran a la petición, que los destinatarios rubricaran su copia de recibido.

La intención original de Marta era escribir un manifiesto político, no un oficio. Cuando comenzó a componer oralmente se puso de pie como si estuviera dirigiéndose a una reunión sin-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

[9] Parte del Artículo VIII de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* dice: "Los funcionarios y los empleados públicos respetarán el ejercicio del derecho de petición siempre que ésta se formule por escrito, y de manera pacífica y respetuosa."

dical. Felipe, sin embargo, no estuvo de acuerdo en escribir su carta de esa manera y en cambio la enmarcó como un oficio. Como se señaló en la introducción de este artículo, los oficios tienden a ser altamente estructurados y formales. Sin embargo, incluso dentro de las limitaciones formales y restrictivas del oficio, Marta buscó la forma de incluir su postura política mediante la manipulación de algunos de los aspectos de sus características formales. Al hacer esto, podía asumir una posición política específica, revelar su relación con sus compañeros de trabajo y lograr sus objetivos a pesar del control autoritario que ejercía Felipe en lo que finalmente sería su carta. Transformó el oficio de tal manera que pudo promover su propia causa e incluir también las voces de los otros. En lugar de salir de la plaza con un documento terminado se le ocurrió la idea de dejar espacio para agregar las demandas de los trabajadores sociales y renglones adicionales para dar cabida a un número desconocido de firmas.

Felipe parecía más preocupado por ejercer su poder que por incluir las voces de los demás. Aunque para imponer sus decisiones sobre Marta no tenía la autoridad institucional que un maestro o un empleado del gobierno podrían ejercer explotó su experiencia, lo que percibió cómo los privilegios de su género, y en última instancia, su control sobre la máquina de escribir. A través de su preocupación por producir una carta acorde con su particular (en ocasiones peculiar) entendimiento sobre las características formales que debía contener impuso serias restricciones al escrito de Marta y a su acceso al tipo de carta que quería entregar a sus compañeros y a los funcionarios sindicales. Estas restricciones le impidieron usar la lengua escrita de la manera que quería: para protestar por una situación y movilizar apoyo para su causa. Son dos propósitos que en una sociedad democrática se reconocen como usos legítimos de la escritura. Desde el punto de vista de Felipe, parte de su trabajo era ser el guardián de la corrección. Pero al guardar la convencionalidad de la escritura, también estaba limitando la participación de Marta en el mundo social y socavando su uso de la lengua escrita para maniobrar en su lugar de trabajo y en el sindicato.

Pouder (1991) caracteriza las interacciones de los escribanos y los clientes en París como una relación entre el escribano experto y un cliente cuyo acceso a la escritura está restringido debido al analfabetismo, al analfabetismo relativo, a la auto-devaluación, a la inexperiencia o a una discapacidad visual. Esto claramente no es el caso en este ejemplo. Al igual que con otras prácticas de cultura escrita, la actividad del escribano no es una actividad homogénea que siempre involucra a una parte que tiene la capacidad de escribir y a otra que no la tiene. Marta, la clienta, no es analfabeta pero quería que su carta se redactara con un grado de formalidad que pensaba que no podía darle sola. Significativamente, las tensiones encontradas en los intercambios entre Felipe y Marta se debieron en parte al evidente conocimiento que ella tenía de la lengua escrita y la manera de utilizarla.

Este artículo ha analizado lo que está involucrado en la transición del habla a la escritura en una situación de escritura colaborativa. Se requiere de una investigación adicional para comprender totalmente lo que está en juego cuando más de un participante compone un texto y las complejidades especiales involucradas en la negociación de los puntos de vista de dos autores en relación con lo que un solo texto debería decir. Una comprensión más detallada sobre la manera en la que se despliega y ejerce el poder a través de la conversación y la escritura de los participan-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

tes, el papel de la edición oral, la elección, la inclusión y la adaptación de las convenciones de la escritura son sólo algunos de los aspectos de este proceso que requieren ser más estudiados. La escritura de cartas como aquí se ilustra está integrada en la especificidad de los propósitos de los escritores, sus relaciones sociales, sus creencias relacionadas con la cultura escrita, su relación con las prácticas de escritura y su posición particular en el mundo. Una conclusión adecuada de este artículo podría ser que la apreciación de cualquier uso de la escritura y de los textos escritos implica entender la manera en la que se negocian la convención, el propósito, el conocimiento y el poder para producir una pieza particular de escritura. La investigación intercultural continua nos proporcionará más información sobre las especificidades de la colaboración y negociación en las prácticas de composición conjunta.

RECONOCIMIENTOS

Un agradecimiento especial a Ruth Paradise, Emilia Ferreiro, Kathy Shultz, Antonia Candela, Deborah Brandt y a los revisores por su cuidadosa lectura y útiles comentarios de las versiones anteriores de este artículo.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

REFERENCIAS

Agar, M. (1973). *Ripping and running: A formal ethnography of urban heroin addicts*. Nueva York: Academic Press.

Akinasso, F. (1991). Literacy and individual consciousness, en: E. Jennings y A. Purves (eds.) *Literate systems and individual lives*. (pp. 73-94). Nueva York: State University of New York Press.

Baines, J. (1983). Literacy and Ancient Egyptian Society. *Man*, (18) 3, pp. 572-599.

Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin*. Austin, Texas: University of Austin Press.

Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin, Texas: University of Texas Press.

Barton, D. (1991). The social nature of writing, en: D. Barton y R. Ivanic (eds.) *Writing in the Community*. (pp. 1-14). Londres: Sage.

Barton, D. (ed.) (1994). Mantener las alfabetizaciones locales [Número especial]. *Lengua y educación*, *(8)* 1-2.

Barton, D. e Ivanic, R. (eds.) (1991). *Writing in the Community*. Londres: Sage.

Basso, K. (1974). The Ethnography of Writing, en: R. Bauman y J. Sherzer (eds.) *Explorations in the Ethnography of Speaking.* (pp. 425-432). Cambridge: Cambridge University Press.

Bauman, R., y Sherzer, J. (1974). *Explorations in the ethnography of speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.

Baynham, M. (1993). Code switching and mode switching: Community interpreters and mediators of literacy, en: B. Street (ed.), *Cross cultural approaches to literacy*. (pp. 294-314). Cambridge: Cambridge University Press.

Berry, J., y Bennet, J. (1987). The future of Gee syllabicliteracy in Northern Canada, en: D. Wagner (ed.) *The future of literacy in a changing world*. (pp. 95-111). Oxford: Pergamon.

Besnier, N. (1993). Literacy and feelings: The encoding of affect in Nukalaelae letters, en: B. Street (ed.) *Cross cultural approaches to literacy.* (pp. 294-314). Cambridge: Cambridge University Press.

Bowman, A. y Woolf, G. (1994). Literacy and Power in the Ancient World, en: A. Bowman y G. Woolf (eds.) *Literacy and Power in the Ancient World.* (pp. 1-16). Cambridge: Cambridge University Press.

Brady, L. (1993). A contextual theory for business writing. *Journal of Business and Technical Communication*, *(7),* pp. 452-47l.

Brandt, D. (1990). *Literacy as involvement*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Bray, W. (1968). *Everyday Life of the Aztecs*. Nueva York: Dorset.

Brown, P. y Levinson, S. (1978).Universals in language use: Politness phenomena, en: E. Goody (ed.), *Questions and poltitness: strategies in social interaction.* (pp. 56-311). Cambridge: Cambridge University Press

Brown, R. W. y Gilman, A. (1960). The pronouns of power and solidarity, en: T. Sebeok (ed.) *Style in language*. (pp. 253-276). Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Camitta, M. (1993). Vernacular writing: Varieties of literacy among Philadelphia high school students, en: B. V. Street (ed.) *Cross cultural approaches to literacy*. (pp. 228-246). Cambridge: Cambridge University Press.

Carballo, E. y Martínez, J. (1988). *Páginas sobre la Ciudad de México: 1469-1987*. México, D.F.: Consejo de la Crónica de la Ciudad de México.

Clanchy, M. T. (1988). Hearing and seeing and trusting writing, en: E. Kintgen, B. Kroll y M. Rose (eds.) *Perspectives on literacy*. (pp. 135-158). Carbondale: Southern Illinois University Press.

Comes, P. (1974). *Técnicas de expresión*. Barcelona, España: Oikos-Tau.

Cook-Gumperz, J. (1993). Dilemmas of Identity: Oral and Written Literacies in the Making of a Basic Writing Student. *Anthropology and Education Quarterly*, (*24)* 3, pp.336-356.

Dittmer, A. E. (1991). Letters: The Personal Touch in Writing. *The English Journal*, *(80)* 1, pp. 18-24.

Dubin, F. y Kuhlman, N. (eds.) (1992). *Cross-culturall literacy. Global . perspectives on reading and writing*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Regents/Prentice Hall.

Duranti, A. (1992). Language in context and language as context: The Samoan respect vocabulary, en: A. Duranti y C. Goodwin (eds.) *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. (pp. 77-100). Cambridge: Cambridge University Press.

Dyson, A. (1994). *Social World of Children Learning to Compose in an Urban Primary School.* Nueva York: Teachers College Press.

Edelsky, C. (1991). *With literacy and justice for all*. Londres: Falmer.

Farr, M. (1993). Essayist Literacy and Other Verbal Performances. *Written Communication, (10)* 1, pp. 4-38.

Farr, M. (1994). Biliteracy in the Home: Practices Among Mexicano Families in Chicago, en: D. Spener (ed.), *Adult biliteracy in the United States.* (pp. 89-110). McHenry, Illinois: Delta Systems and Center for Applied Linguistics.

Ferdman, B., Weber, R.M. y Ramírez, A. G. (eds.) (1994). *Literacy Across Languages and Cultures*. Albany, Nueva York: State University of New York Press.

Fingeret, A. (1983). Social Network: A New Perspective on Independence and lliterate Adults. *Adult Education Quarterly*, (33) 3, pp. 133-146.

García Cubas, A. (1986). *El libro de mis recuerdos*. México: Porrúa.

Goodman, M. D. (1994). Texts, Power and Scribes in Roman Judea, en: K. Bowman y G. Woolf (eds.) *Literacy and Power in the Ancient World*. (pp. 99-108). Cambridge: Cambridge University Press.

Goody, J. (ed.) (1968). *Literacy in Traditional Societies.* Cambridge: Cambridge University Press.

Goody, J. (1971). *The Domestication of The Savage Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Goody, J. (1986). *The Logic of Writing and the Organization of Society*. Cambridge: Cambridge University Press.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Goody, J. y Watt, I. (1968). The Consequences of Literacy, en: J. Goody (ed.) *Literacy in Traditional Societies*. (pp. 27-68).Cambridge: Cambridge University Press.

Graff, H. (1987). *The legacies of Literacy*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.

Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gumperz, J. (ed.) (1984). *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gumperz, J. y Hymes, D. (1986). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of cummunication*. Oxford: Basil Blackwell. (Trabajo original publicado en 1972)

Hagge, J., y Kostelnick, C. (1989). *Linguistic Politeness in Professional Prose. Written Communication*, *(6)* 3, pp.312-339.

Heath, S. (1963). *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.

Heme, R. (1992). Literacy in Rural Greece: From family to individual, en: F. Dubin y N. Kuhlman (eds.) *Cross-Cultural Literacy: Global Perspectives on Reading and Writing.* (pp. 47-62). Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Regents/Prentice Hall.

Horowitz, R., y Samuels, S. (eds.) (1987). *Comprensión del lenguaje oral y escrito*. San Diego, California: Academic Press.

Hull, G. (1993). Hearing Other Voices: A Critical Assessment of Popular Views on Literacy and Work. *Harvard Educational Review*, *(63)* 1, pp. 20-50.

Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: an Ethnographic Approach*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

Jenkins, S. y Hinds, J. (1987). Business Letter Writing: English, French, and Japanese. *TESOL Quaterly, (21)* 2, pp. 327-345.

Jones, P. (1991). Basic Workplace Skills in a Changing Business Environment, en: M. C. Taylor, G. R. Lewe, y J. A. Draper (eds.) Basic Skills for the Workplace. (pp. 33-50). Toronto, Canadá: Culture Concepts.

Kalman, J. (1999). *Writing on the Plaza. The Mediated Literacy Practice of Scribes and Their Clients in Mexico City.* Cresskill, Nueva Jersey: Hampton Press.

Lakoff, R. T. (1990). *Talking Power: The Politics Of Language*. Nueva York: Basic Books.

Levinson, S. C. (1963). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

McCaskill, B. (1994). Literacy in the Loophole of Retreat: Harriet Jabob's Nineteenth-Century Narrative, en: B. M. Ferdman, R.-M. Weber, y A. G. Ramírez (eds.) *Literacy Across Languages and Cultures*. (pp. 199-220) Nueva York: State University of New York.

Meggitt, M. (1968). Uses of Literacy in New Guinea and Melanesia, en: J. Goody (ed.) Literacy in Traditional Societies. (pp. 298-310). Cambridge: Cambridge University Press.

Moss, B. (Ed.). (1994). La alfabetización en las comunidades. Cresskill, NJ: Harnpton.

Ochs, E. (1979). Transcriptions as Theory, en: E. Ochs y B. Schieffelin (eds.) In Developmental Pragmatics. (pp. 43-72). Nueva York, Nueva York: Academic Press.

Olson, D. (1994). *The World on Paper*. Cambridge: Cambridge University Press.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Pease-Alvarez, L. (1991). Oral contexts for literacy development in a Mexican immigrant community. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition, (12)* 1, pp. 9-13..

Pouder, M. (1991). La transformation de l'oral et de l'écrit dans la relation à l'écrivain public. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 8, pp.33-47.

Romero, F. J. (1953). *México, la historia de una gran ciudad*. México, D.F.: Ediciones Morelos.

Saville-Troike, M. (1982). *The Ethnography of Communication.* .Oxford: Basil Blackwell.

Schieffelin, B., y Cochran-Smith, M. (1984). Learning to Read Culturally: Literacy before schooling, en: H. Goelman, A. Oberg y F. Smith (eds.) *Awakening to Literacy.* Exeter, Nuevo Hampshire: Heinernann

Schieffelin, B. y Gilmore, P. (eds.) (1986). *The Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspectives.* Nueva York: Ablex.

Shethar, A. (1993). Literacy and "Empowerment"? A Case Study of Literacy Behind Bars. *Anthropology and Education Quarterly*, (*24)* 4, pp.357-372.

Shuman, A. (1993). Collaborative writing: Appropriating power or reproducing authority?, en: B. V. Street (ed.). *Cross-Cultural Approaches to Literacy.* (pp. 247-271). Nueva York, Nueva York: Cambridge University Press.

Snow, C. y Dickinson, E. (1991). *Skills That Aren't Basic in a New Conception of Literacy*, en: E. M. Jennings y A. C. Purves (eds.) *Literate Systems and Individual Lives*. (pp. 193-218). Albany, Nueva York: State University of New York Press.

Spitz, H. y Mellot, J. (1985). *Les écrivains publics*. Francia: Christine Bonneton.

Stock, B. (1983). *The Implications of Literacy: Written Language and Models of Interpretation in the Eleventh and Twelfth Centuries*. Princeton, Nueva Jersey: Princeton University Press.

Street, B. V. (1984). *Literacy in Theory and Practice.* Cambridge: Cambridge University Press.

Street, B. V. (ed.) (1993). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Nueva York, Nueva York: Cambridge University Press.

Varner, I. (1988). A Comparison of American and French Business Correspondence. *Journal of Business Communication, (25)* 5, pp. 55-65.

Venezky, R. (1990). Definitions of literacy, en: R. Venezky, D. Wagner y B. Ciliberti (eds.) *Toward Defining Literacy*. (pp. 3-15). Newark, Delaware: International Reading Association

Vetter, R. (1991). Discourses Across Literacies: Personal Letter Writing in a Tuvaluan context. *Language and Education*, (*5)* 2, pp. 125-145.

Wagner, D. (1993). *Literacy, Culture, and Development: Becoming Literate in Morocco.* Cambridge: Cambridge University Press.

Wagner, D., Messick, B. M., y Spratt, J. E. (1986). Studying literacy in Morocco, en B. Schieffelin y P. Gilmore (eds.) *The Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspectives*. Nueva York: Ablex.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

LA ALFABETIZACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIAL: LOS EVANGELISTAS EN LA PLAZA DE SANTO DOMINGO[1]

En la Ciudad de México existe un sistema de escritorios públicos donde se puede contratar a un mecanógrafo para llenar formas, redactar oficios y contratos, escribir cartas de amor y pasar las tareas en limpio. Hay escritorios públicos de este tipo cerca de las sucursales de las oficinas de gobierno, de la universidad y en algunas papelerías, pero su sitio tradicional es la Plaza de Santo Domingo en el centro de la capital, frente al viejo edificio de aduana y en diagonal de la antigua sede de la Santa Inquisición. Aquí los escribanos han trabajado desde hace más de siglo y medio. La Plaza de Santo Domingo tiene un aire de mercado, ahí lo que se vende es la escritura de textos y documentos. Además de los escritores públicos, la plaza alberga a varias papelerías, imprentas y vendedores ambulantes de todo tipo de mercancías. La mayoría de los mecanógrafos, conocidos también como evangelistas (por ser escritores de cartas) trabajan en máquinas de escribir mecánicas aunque algunos tienen máquinas eléctricas. Evidentemente el tipo de tecnología que tienen a su disposición influye en cómo realizan su oficio. Las máquinas mecánicas limitan el número de modificaciones que se pueden realizar, como correcciones puntuales, inserción de palabras o revisiones a un texto sin tener que volver a pasarlo en limpio.

Los clientes que hacen uso de este servicio varían en cuanto a su experiencia escolar, su familiaridad con la lengua escrita y sus convenciones. Algunos clientes llegan a la plaza buscando a alguien que les pase un borrador a máquina, limitando la función del escribano a la de un copista. Otros llegan a dictar un oficio o acta, también restringiendo la participación del mecanógrafo. Pero otros, y éstos son los más interesantes para mí, llegan a producir documentos escritos, contratos, cartas, oficios, reportes escolares con el escribano.

En situaciones como ésta el escribano y el cliente redactan juntos: el análisis de la interacción verbal que ocurre entre ellos permite conocer sus ideas acerca de la lengua escrita y su uso en el mundo social.

[1] Este texto fue originalmente publicado en Kalman, J. (1999). La alfabetización desde una perspectiva social: los evangelistas en la Plaza de Santo Domingo. Encuentros de Investigación Educativa 95-98, Plaza y Valdés. 1a. Edición. N. de la E.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Habría que preguntarse por qué interesa examinar una situación de escritura y lectura tan distinta y alejada de la versión escolar de ellas. Una primera razón es que las prácticas colectivas de lectura y escritura son muy comunes y apenas las empezamos a conocer. Pero hay otras razones: aunque sabemos que la lectura y la escritura pueden ser actividades individuales, las dimensiones sociales del uso, producción e interpretación de lo escrito se desvanecen ante la imagen hegemónica del individuo perdido en las altas horas de la noche frente a una pantalla de computadora o refugiado en el silencio de la biblioteca. Se ha perdido de vista que mucho de lo que hacemos al leer y escribir, como subrayar, tomar notas, interpretar, redactar, usar el espacio de una página blanca, citar o contestar lo aprendemos de otros en situaciones especificas. Por eso, el estudio de la interacción entre el escribano y los clientes nos interesa porque nos obliga a repensar muchas de nuestras ideas acerca de la lectura y escritura, y nos lleva a profundizar y complejizar nuestra comprensión del uso y función de la lengua escrita. Lo óptimo sería que las reflexiones que hacemos en tomo al uso de la lengua escrita en el mundo social nos ayudaran a replantear qué es la alfabetización, qué significa alfabetizarse y cómo podemos mejorar las acciones educativas vinculadas a este renglón.

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Mi interés en la alfabetización como un fenómeno social empezó hace algunos años, cuando yo era estudiante de la maestría en el DIE. Un día, después de asistir a clase, me dirigía al sitio donde había dejado estacionado mi coche y en el camino encontré un letrero pintado a mano sobre una tabla de madera que decía:

SE -aSEN-tRA vA-JOS-De-piN-TUra.

651-87-03

Como otros lectores consumados que no pueden dejar de leer un texto, leí el letrero: sobre la marcha compuse mentalmente la ortografía. Reflexionando sobre el trazo de las letras y la revoltura de mayúsculas, minúsculas y tamaños, comenté para mí misma que el autor del letrero seguramente no escribía muy seguido y especulé sobre su escasa escolaridad. Pensé que un hombre lo había escrito, imaginando su ropa y gorrita de papel salpicadas de pintura. Todo esto ocurrió en unos escasos segundos, el tiempo que le lleva a uno revisar un letrero como ése.

Seguí mi camino pero al llegar al final de la cuadra me detuve y regresé a ver el letrero porque me di cuenta que yo acababa de hacer varias lecturas del mismo texto:

1) Primero leí el mensaje y entendí que el autor ofrecía sus servicios de pintor, dejando a sus lectores un teléfono donde lo podían localizar,

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

2) re-escribí mentalmente el recado, "corrigiendo" sus usos no convencionales,
3) basándome en lo que veía llegué a ciertas conclusiones acerca del lector, su escolaridad, género, aspecto físico y clase social.

Fue esta última lectura la que más me inquietó ya que, pensándolo bien, me parecía un poco atrevido llegar a conclusiones tan tajantes acerca de una persona que yo nunca había visto sólo porque tenía unas faltas de ortografía, letras revueltas y guiones entre sus palabras. ¿Cómo podría yo estar tan segura de tantas cosas? ¿Y con qué derecho hacía tantas afirmaciones?

Esto fue a principios de la década de los ochenta, y sería hasta algunos años después que yo aprendería que no era la única que tenía estas preguntas. En otras latitudes antropólogos, sociolingüistas y psicólogos sociales iniciaban una agenda de investigación que buscaba contestar interrogantes muy similares a las mías. Buscaban entender cómo se usa la lengua escrita, cómo la construimos socialmente, qué valor tiene en diferentes lugares y culturas. En el norte de África, en el sur de los Estados Unidos, en Samoa e Irán; en ciudades y campo; en escuelas, hogares, asambleas comunitarias y fábricas se estudiaba cómo se leía y escribía en diferentes contextos para conocer a la lengua escrita de cerca, para conocer quién leía y escribía, para qué, con qué, cuándo y cómo. Se estudiaba lo que se hacía cuando se leía y escribía, lo que la gente pensaba acerca de lo que hacía y lo que pensaba que podría ocurrir a partir de sus acciones. Es decir, se estudiaba a la alfabetización como una práctica social.[2]

Hay varios trabajos conocidos de este tipo, pero por razones de espacio aquí mencionaré únicamente dos, quizá los pioneros en el campo. Hacia finales de los sesenta Scribner y Cole (1981) estudiaron a los vai, un pueblo trilingüe que vive en el norte de África y que cuenta con tres sistemas de escritura. La mayoría de los vai son musulmanes, la lengua de sus prácticas religiosas es el árabe: la lengua vernácula es el vai y su uso es extenso en los ámbitos cotidianos; el inglés, lengua colonial, es la lengua oficial y el medio de instrucción en la escuela. Cada uno de estos idiomas tiene una escritura diferente. El alfabeto árabe es diferente al alfabeto romano, también el conjunto de letras que se utilizan para escribir el inglés. El vai tiene una escritura silábica elaborada por misioneros y es ampliamente difundida entre los varones.

Esta investigación dio muchos resultados sorprendentes que contribuyeron a la reorientación teórica que mencioné anteriormente. Aquí sólo retomaré dos. En primer lugar, encontraron que el uso de la lengua escrita varía de un contexto a otro, y lo que puede ser un uso válido y aceptable en una situación concreta puede no serlo en otra. Por ejemplo, como parte de su vida religiosa los vai recitan el Corán utilizando el texto escrito como apoyo para la oralización de versos memorizados. Su lectura es por índices y sirve para no olvidarse de ningún canto importante. La mayoría de los vai no utilizan el árabe para comunicarse: es principalmente la lengua de sus actividades religiosas. Incluso la mayoría de los musulmanes que lo hablan no pueden "leerlo" de la manera

[2] Para conocer este cambio de paradigma y algunos aspectos de la investigación realizada en esta línea véase Kalman (1993). También véase Bassso (1974); Dyson (1994); Farr (1994); Heath (1983); Saville-Troike (1982); Scribner & Cole (1981); Street (1993).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

como nosotros pensamos la lectura, ya que está escrito en árabe clásico, una forma muy alejada del árabe oral contemporáneo.

Otra aportación importante fue la recopilación de evidencia que vincula el contexto de apropiación con el tipo de alfabetización adquirida. Observaron que los vai que aprenden a leer y escribir inglés en la escuela, desarrollan usos de la lengua escrita asociados con la escolaridad formal como son la identificación de partes gramaticales, la redacción de escritos "objetivos" y el uso de la lógica lineal. Los que aprenden a leer y escribir el vai de sus vecinos y parientes en situaciones informales lo emplean para las actividades comunicativas de su comunidad: letreros, cartas personales y bitácoras. El que quiere aprender a escribir el vai generalmente lo logra sin dificultades y los pocos varones que no lo leen y escriben no sufren ningún tipo de estigmatización social. A diferencia del aprendizaje de la lectura y de la escritura del inglés en la escuela, no hay tiempos fijos para su aprendizaje ni un orden predeterminado de las sílabas. Más bien, el alumno le explica a su vecino o pariente lo que quiere escribir y el vecino le indica cómo se hace.

Lo anterior llevó a Scribner y Cole a conceptualizar a la lengua escrita como una práctica social donde confluyen el uso de una tecnología de escritura, destrezas y habilidades, y conocimiento social. Por un lado, detectaron que el desarrollo y diseminación de usos específicos de la escritura se arraigan en la vida comunicativa y social de una comunidad. Por otro, vieron claramente que el contexto de aprendizaje influye en las prácticas que se asimilan. En la escuela, donde la instrucción es gobernada por un sistema de calificación y descalificación, existe la posibilidad del éxito y del fracaso. En la comunidad, donde no lo hay tales, simplemente hay vecinos que escriben más y otros que escriben menos.

Algunos años después, Heath (1983) publicó los resultados de un estudio comparativo de las prácticas de lenguaje oral y escrito de tres comunidades en el sur de los Estados Unidos: una comunidad obrera de negros, una comunidad de obreros blancos y una comunidad de blancos de la clase media. Como la investigación de Scribner y Cole, su trabajo también se ha convertido en un punto de referencia para estudiosos de la lengua escrita por sus múltiples hallazgos. Entre otras cosas, describió un gran número de usos de la lengua escrita que previamente se ignoraban o se tachaban de funcionales, un término que insinúa un uso rudimentario de la lengua escrita. Volvió relevante los usos de la lecto-escritura como el llenado de cheques, la lectura y escritura de postales e invitaciones, la lectura de propaganda comercial e instrucciones impresas, la escritura de recados. En otras palabras, rescató del olvido un sinfín de usos cotidianos de la escritura, diferentes a géneros elitistas y académicos como el ensayo, el artículo informativo, la novela o el cuento. Otra aportación importante de esta investigadora es haber redefinido la alfabetización como un fenómeno múltiple y plural, cuya realización depende en gran parte del contexto de uso y la situación específica de su realización.

Estos cuatro planteamientos, la alfabetización como una práctica social, la noción de alfabetizaciones múltiples, la relación entre el contexto de adquisición y las prácticas adquiridas y la restitución de los usos cotidianos de la lengua escrita, constituyen cuatro pilares conceptuales para plantear una visión social de la alfabetización. Subyace a cada uno de ellos un interés por vincular la situación específica y el contexto socio-cultural con los actos de leer y escribir en el análisis de

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

la lengua escrita y sus usos, su relación con la lengua oral y la inmersión de estos dos en la vida comunicativa.

Una diferencia importante entre mi momento de reflexión ante el anuncio del pintor y las investigaciones que en ese momento se llevaban a cabo es que mientras yo contemplaba el texto, ellos seguían los procesos de lectura, escritura y habla en el momento de su realización. Ante ese letrero yo apenas podía comentar acerca de algunos aspectos formales de las letras, las formas, la ortografía, la presencia y ausencia de convencionalidad y de ahí inferir algunas cosas acerca de su autor. Los investigadores, en cambio, estudiaban el uso de la lengua escrita *in situ* y pretendían comprender cómo su uso y significado se vinculaba con la situación inmediata y con contextos alejados.

En investigaciones de este tipo, donde se ubica el trabajo que aquí se presenta, se concibe a las situaciones donde se usa la lengua escrita como parte de un evento comunicativo (Hymes, 1977) en el que leer y escribir son actividades importantes para llevar a cabo la interacción y lograr los propósitos comunicativos de los participantes.[3] En lugar de reducir la lectura y la escritura al enfrentamiento de un sujeto con un texto (producido por otros o a producir para otros), ubica esta actividad en el contexto del habla que rodea a la lectura y la escritura, las acciones y creencias de los actores, el habla que acompaña a la lectura y escritura, así como las relaciones sociales entre los participantes.

Esta conceptualización de la escritura contrasta radicalmente con las otras versiones más conocidas de la lengua escrita que la conciben como una transcripción del lenguaje oral que se realiza de una manera autónoma, alejada del mundo social mediante el dominio de destrezas, habilidades y competencias aisladas. La visión de la lectura y escritura como prácticas sociales parte de una idea fundamental: la lengua escrita siempre ocurre en un contexto social, independientemente del número de participantes físicamente presentes. Se considera a los actos de lectura y escritura realizados por individuos como actividades sociales por varias razones. En primer lugar, porque las formas de proceder, la construcción de significados, los textos y artefactos materiales son social e históricamente constituidos; en segundo lugar, porque la apropiación de cada uno de ellos se logra mediante la interacción con otros; tercero, porque generalmente el propósito de la lectura y la escritura se vincula con otros aspectos de nuestras vidas. Finalmente, la realización de las actividades de lengua escrita para lograr estos propósitos se inserta en un complejo de relaciones institucionales, sociales, culturales, económicas y políticas. Es decir, se lee y se escribe para actuar en el mundo, y la interacción con otros lectores y escritores juega un papel importante de acuerdo a la forma en que uno aprende a usar la lectura y la escritura. En este sentido, el escribir solos, resolver un cuaderno de ejercicios, leer en silencio y todas las otras formas en que hacemos uso de la lectura y la escritura de manera individual son actividades sociales.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

[3] Un evento comunicativo toma en cuenta a los participantes, quiénes son, qué relación tienen entre sí, qué dicen, cuándo hablan o dejan de hablar, quién determina los temas, los propósitos, el tono y el modo de la interacción. Considera al contexto como una construcción dinámica de los participantes.

LOS EVANGELISTAS EN LA PLAZA DE SANTO DOMINGO

Señalé anteriormente que una de las conclusiones más importantes de los esfuerzos de investigación reciente fue desmentir una versión singular de la lengua escrita y plantear que la alfabetización es una construcción múltiple, donde hay una gran diversidad de usos, funciones, prácticas, significados relacionados con la lengua escrita y que varían de un contexto a otro. A partir de esta noción de multiplicidad me pregunté si la participación en los eventos de lectura y escritura no sería múltiple también. Es decir, si leer y escribir significa participar en eventos comunicativos, ¿cuáles son las diferentes formas de participación y corno se podrían caracterizar? Para contestar esta pregunta, me fui a la Plaza de Santo Domingo.

Elegí la Plaza de Santo Domingo por varias razones. Para empezar, los escritorios públicos son parte de la cultura local y nacional. En la capital y en los estados son comunes, aparecen en películas, novelas y cuentos, pero como fenómeno cultural y lingüístico no se han estudiado.[4] En esta plaza en particular, día tras día,se han llevado a cabo eventos de lectura y escritura anclados a la vida social de los participantes durante siglos. Los clientes que llegan buscan ayuda en la lectura y elaboración de textos escritos y los escribanos venden sus servicios para lograr este fin. Es decir, es un lugar social e históricamente constituido que me permitía estudiar a la lectura y a la escritura in situ, sin construir situaciones especiales con participantes seleccionados. La gente va a la Plaza a leer y escribir de muchas maneras y yo pretendía descubrir cómo lo hacían. En la Plaza de Santo Domingo se puede observar a la lengua escrita rodeada de habla. Allí los escribanos y los clientes hablan acerca de los textos, comentan mientras escriben, negocian sus diferencias, y es precisamente esta interacción entre los participantes la que abre como una ventana para conocer cómo las ideas, los valores, las razones, y las acciones de los actores se conjugan para diferenciar sus formas de participación en el proceso de escribir documentos.

A primera vista, la elaboración de documentos en la plaza se lleva a cabo en situaciones semejantes: llega el cliente, pide un documento y el escribano lo hace. Sin embargo, una mirada más cuidadosa revela que la semejanza es sólo en apariencia. Las formas de producir varían de acuerdo a los propósitos, las posiciones, los conocimientos previos y la disposición de los actores en el contexto específico de su interacción. Para conocer y delimitar esta multiplicidad participativa, mi estrategia de investigación fue centrar la atención en el proceso de producción para construir la historia de los documentos.

Para lograr este fin, observé a los escribanos durante tres etapas de trabajo de campo en un periodo de dieciocho meses. Mientras trabajaban, recogí los siguientes materiales:

1) Grabación en audio y notas de campo de las interacciones entre escritores públicos y clientes, enfatizando lo que los participantes decían y hacían.
2) Entrevistas con los clientes antes de retirarse de la plaza.

[4] Varios autores (visitantes extranjeros, costumbristas, cronistas e historiadores) han escrito acerca de los evangelistas o escribanos en el centro de la ciudad de México. Véase por ejemplo Cortés Tamayo (l986), Farr (1994), García Cubas (1986), González Obregón (1911), Iglehart (1993), Linati (1979) y Muhlepfordt (1993).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

3) Entrevistas y pláticas informales con los escribanos.
4) Recopilación de documentos escritos (producidos en la plaza, borradores de escribanos de clientes, notas de clientes o escribanos).
5) Fotografías y video.

Una vez recopilada esta información la analicé de acuerdo a los procedimientos de la etnografía de la comunicación (Basso, 1974; Farr, 1993; Hymes, 1974; Saville-Troike,1982). Farr (1993) señala que esta metodología parte de la premisa de que la construcción del contexto comunicativo es la clave en estudios de lenguaje de este tipo donde el reto fundamental consiste en descubrir y vincular unidades lingüísticas con los significados sociales (p. 3). Tomé como unidad de análisis el evento documental, es decir, las acciones o secuencia de acciones donde una o más personas participan en la elaboración de un documento y desarrollé una serie de categorías, es decir, una especie de vocabulario, para describir las formas de participación de los escribanos y sus clientes. El concepto de participación incluye las acciones, el habla, las creencias y puntos de vista de los actores sociales. En otras palabras, lo que las personas hacían al redactar un documento y lo que pensaban acerca de lo que estaban haciendo (Street, 1993).

En la elaboración de las categorías tomé en cuenta diferentes aspectos de cómo intervenían y actuaban los participantes: sus propósitos, el tono que buscaban dar al documento, sus aportaciones a la construcción del texto en relación a quién controlaba el proceso (cliente, escribano o los dos), quién definía el género del documento y las formas de proceder, qué se escribía u omitía y cómo se posicionaban los actores uno frente al otro.

Un texto, oral o escrito, es la cristalización de múltiples relaciones sociales, donde los hablantes o los escritores toman posiciones sucesivas frente a situaciones específicas. Estas relaciones incluyen cómo un hablante o escritor se concibe frente al escucha o lector, el propósito comunicativo del texto, el asunto a tratar, la historia de ese asunto y las interacciones previas que se han dado en relación a éste. El hablante o escritor al usar el lenguaje comunica ciertas actitudes y participa desde posiciones y lugares sociales específicos (Dyson, 1993). Uno de los momentos más reveladores de la interacción escribano-cliente es aquel en el cual hay algún tipo de discrepancia entre los participantes en cómo elaborar el documento ya que la discusión entre los actores obviaba sus razones, conocimientos y propósitos, resultando en una toma de posición frente a su texto y al otro. Uno de los acercamientos analíticos que permite caracterizar las diferentes formas de participar es precisamente la disección de los distintos momentos de decisión.

A continuación se presentan algunos fragmentos de los eventos documentales, como ejemplos donde el escribano y el cliente se detienen para acordar cómo seguir el texto. Lo que aquí se detalla no es un análisis exhaustivo de la interacción o de los productos finales de cada uno de ellos, es apenas suficiente para apuntar algunos rasgos de la diferencia entre participaciones. El tipo de desacuerdos varía mucho, desde cómo tomar dictado hasta la redacción de una frase, y cada uno resulta en formas participativas específicas, forjadas por la relación entre los participantes, sus propósitos, el contenido y tipo de documento, y su relación con el mundo social.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

En el primer ejemplo el cliente, un ingeniero, dicta un documento a partir de un borrador hecho a mano que él mismo escribió. Frente a su cliente, el papel del escribano Felipe se limita a tomar dictado y escribir a máquina. En el segundo caso, el escribano controla la redacción de una constancia mientras el cliente lo observa. Solamente cuando el escribano intenta modificar el contenido del texto interviene activamente el cliente. En el tercer y último ejemplo el cliente, acompañado por un amigo, redacta una carta de amor en voz alta con la ayuda del escribano y su amigo.[5]

El dictado de una carta

En este primer ejemplo, el cliente es un universitario graduado de la Facultad de Ingeniería. Debido a que no le da tiempo de regresar a su oficina para dejar su escrito con su secretaria, se presenta a la plaza y pide a Felipe, el escribano, que le pase en limpio un borrador escrito a mano y con lápiz. El escribano trabaja con una de las pocas máquinas eléctricas de la plaza. Al empezar a mecanografiar el documento le pregunta varias veces al ingeniero qué dice su texto. El cliente termina dictándoselo. El siguiente intercambio ilustra cómo trabajan juntos:[6]

I.: Bueno. Atención Ingeniero Raúl Vásquez, (Felipe lo escribe de manera convencional de lado izquierdo aunque el ingeniero no le da indicaciones especificas). Luego, abajo, con mayúscula, adjunto=

F.: (Viendo la hoja, dictando a sí mismo) =Adjunto a la presente [6] (escribe).

I.: Te estoy entregando los siguientes dibujos (F. escribe), sí... Del proyecto de la referencia (F. escribe) los cuales deberán ser enviados a (F. escribe) a CFE [Comisión Federal de Electricidad] o sea C punto F punto E punto. ¿Cómo sigue? Dos puntos. (F. escribe) [7] Ponga certificados y subraya (sic) certificados.

F.: Certificados, ¿verdad?

I.: [8] Sí. Luego es guion, un guion.

F.: Con mayúsculas, ¿verdad?

I.: Si 10392 diagonal.

F.: Sí.

I.: 156 adelantito ponle revisión r-e-v punto. CG 10392.

F.: Es=

I.: =Ponlo abajo.

En esta interacción sobresalen varios aspectos de la colaboración entre el escribano y el ingeniero que permiten caracterizar la participación de cada uno de ellos. Aunque al inicio el ingeniero

[5] Para consultar el producto final de cada interacción, véanse los anexos 1, 2, y 3. Los números entre corchetes en las transcripciones corresponden a la parte del escrito con el mismo número.

[6] Se utilizan signos de puntuación convencionales para facilitar la lectura. El único signo de transcripción que se presenta en este escrito es = para resaltar cuando un hablante termina la frase del otro. Se utilizan corchetes [] para hacer aclaraciones.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

quería dejar su borrador para que Felipe lo pasara en limpio, el escribano definió el procedimiento a seguir convirtiendo la copia en dictado. Esto obligó al ingeniero a interactuar directamente con el escribano alrededor de su texto. El ingeniero asumió esta actividad con autoridad, dando a veces instrucciones e indicaciones detalladas al escribano y esperando que supiera qué hacer en otras. Por ejemplo, el cliente no le da instrucciones explícitas a Felipe para colocar ciertos elementos estructurales del oficio ("Atención", la fecha) pero le señala cómo colocar los números de referencia y dónde poner puntos en una abreviatura. El ingeniero cambia su posición frente al escribano: empieza dirigiéndose a él con usted pero cambia a tú, disminuyendo la distancia social entre los dos. A diferencia de la proximidad establecida por el ingeniero, el escribano mantiene su distancia.

Esto fue muy evidente en los momentos finales de su interacción. Al terminar de mecanografiar la carta, Felipe sacó la hoja de su máquina:

F.: Para que lo firme luego luego, ingeniero.

I.: Entonces, ¿cuánto es?

F.: Sí ingeniero, son quince.

I.: Sí

F.: A ver cuándo viene otra vez a darnos chamba.

I.: Sí, claro. Sí vengo seguido.

F.: (Inclinando la cabeza) Sí, ingeniero.

l.: Gracias.

F.: Que le vaya muy bien, Ingeniero.

I.: Hasta luego.

Hay que resaltar la manera y cantidad de veces en que el escribano utiliza el titulo profesional de su cliente como un término honorífico, como muestra de deferencia hacia "el ingeniero". Éste abandonó las formas de respeto muy al inicio de la sesión y empleó formas que acentúan diferencias de poder y posición. Por ejemplo, le hablaba de tú al escribano, le pedía las cosas con formas imperativas o le interrumpía. La yuxtaposición de la forma deferente de Felipe con el trato del ingeniero da un significado de subordinación del escribano frente al cliente y lo pone en la posición de ser él quien no sabe qué hacer con certeza, y ser quien debe preguntar cómo seguir.

La redacción de una constancia para un albergue

Carlos, un trabajador con contrato eventual, llevaba varios meses viviendo en un albergue de una organización de caridad. Cuando se separó de su esposa tuvo que irse de su pequeño departamento en el centro de la ciudad y consiguió entrar a una casa de asistencia social del Ejército de Salvación. Estuvo desempleado varios meses y cuando se le presentó la oportunidad de trabajar se ausentó del albergue, dejando ahí sus escasas pertenencias. Al regresar se enteró que cualquier persona que

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

deja la casa de asistencia por más de tres días pierde su lugar. La persona encargada le dijo que sólo podría recuperar el suyo si presentaba una constancia que aclarara que estaba trabajando.

Carlos se presentó con Felipe, un viejo conocido suyo y originario del mismo pueblo del estado de Oaxaca. Le explicó su situación y Felipe empezó a redactarle la carta de inmediato. Al sacar tres hojas de papel impresas de un solo lado y dos plumas, una roja y otra azul, se preparó para escribir un borrador a mano, y a la vez definió la siguiente actividad. Empezó la carta como un oficio, escribiendo primero "Asunto:" y luego la fecha. Le hizo una serie de preguntas específicas a Carlos acerca de a quién dirigir la carta, su cargo y la dirección del albergue. El cliente no podía recordar el apellido del destinatario por lo que el escribano dibujó una raya como el espacio de un formulario para llenarlo después. Al empezar a redactar el texto Felipe definió la carta más como una recomendación que como una constancia. El primer renglón que contiene "me dirijo a uds. para recomendar ampliamente al señor Carlos Vidales" reorienta el propósito del escrito. Una vez que Felipe inició el texto de la carta, Carlos participó más como espectador que como actor. El escribano redactó la carta según sus propios criterios sin consultarle a Carlos. De repente se dictaba en voz alta o le comentaba a Carlos: "Es que así se tiene que hacer" o "así se hace". Sólo un par de veces le hizo algunas preguntas puntuales sobre los nombres y cargos de las personas. Mientras Carlos miraba al suelo y observaba a la gente que pasaba, Felipe organizaba el texto, escogía la terminología y redactaba la carta. Así trabajaron hasta que Felipe preguntó:

> Felipe (F): Punto y aparte. Punto aparte. Motivo por el cual se separó de dicha, de esta, ese esa institución a su digno cargo, cargo fue por motivo de, ¿motivo de?
>
> Carlos (C): Trabajo.
>
> F.: Motivo de trabajo, trabajos. ¿Y si le ponemos nocturnos?
>
> C.: No, de trabajos, de trabajos nada más. De trabajos.
>
> F.: De trabajos, trabajos, trabajos excesivos... para que vean que tuviste mucho trabajo. Punto aparte.

Éste fue el único momento durante el proceso de elaboración del documento en el cual Carlos intervino y tomó control del texto. Rechazó la propuesta de Felipe e insistió que el escribano no adornara la razón por la que Carlos no regresó al albergue. Cuando pregunté a Carlos después por qué rechazó la propuesta de Felipe me explicó: "Nunca me gustó decir mentiras. Digo, estoy comprobando quién soy porque la verdad es que para qué digo mentiras. Estoy diciendo quién soy".

Para Carlos la constancia le servía para establecer su identidad social y lo escrito lo posicionaba en el mundo como un hombre honesto o deshonesto. Con esta carta esperaba recuperar su lugar en el albergue, pero también dejar testimonio de quién era. En la entrevista me comentó que seguramente se iba a poner en su expediente y posteriormente la podrían leer otras personas. Le preocupaba que no dijera la verdad porque creía que podría afectar su lugar en el mundo y lo que otros opinaran de él si lo descubrían. Aunque Carlos no participaba en la elaboración de su documento tenía una clara idea del peso social de la escritura y de los documentos escritos.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

La carta de amor

Era una tarde navideña y la plaza estaba de gala, adornada con esferas y escarchas, muñecos de nieve y peregrinos. Un muchacho joven (Jo) de unos veinte años acompañado por su amigo (A) se detuvieron a comprar una tarjeta de Navidad en uno de los puestos de la plaza y luego se dirigieron al escritorio de Pedro, el mecanógrafo, donde yo estaba sentada platicando con él. El joven le preguntó cuánto le cobraría por hacerle una carta corta y el escribano le dijo una cantidad que el cliente aceptó sin regatear.

Pedro colocó una hoja blanca en su vieja máquina de escribir. Trabajaba con una Olivetti de los años cincuenta y conocía muy bien sus mañas para enderezar la hoja y colocar el papel en la posición correcta. Le preguntó a su cliente con qué fecha debía escribir la carta y si se escribía "México D.F."... El joven contestó que México sí, y el escribano empezó a escribir. De repente el cliente cambió de idea:

> Joven (Jo): Pero no sin fecha.
>
> Amigo (A): ¿No?
>
> Jo.: No, yo digo que sin fecha.
>
> Pedro (P): (Escribiendo mientras habla) Vamos a poner el mes nada más de diciembre. (Escribe).
>
> Jo: ¿O sí le ponemos fecha?
>
> P.: No, sin fecha (ya escribió) Bueno. ¿Para quién es?
>
> Jo: Es este. ¿Primero se dice el nombre de ella o de la mamá de ella?
>
> P.: De ella.
>
> JO: De ella... Bueno, la cosa está así mire, no sé si está bien. Yo le quiero mandar una carta, o sea ella se llama Carmela. Y yo le quiero poner así: "Carmela, espero que estés de salud bien, este espero que esta Navidad la pases o sea reunida con toda la familia".

Cuando el joven había decidido omitir la fecha, el escribano ya había mecanografiado "México D.F." y no tenía forma de borrarlo. Al acompañante del joven le sorprendió que su amigo pensara mandar la carta sin la fecha pero el joven insistió en omitirla. Fue Pedro, el escribano, quien tomó la decisión final ya que puso el mes y el año sin el día. Se dirigió al joven diciendo "vamos" para incluir a su cliente en la toma de una decisión, que de hecho el escribano ya había tomado. El escribano siguió la carta:

> P: (Empieza a escribir, dictando en voz alta) Espero que al recibir esta carta...
>
> ¿De tú o de usted?
>
> JO: Bueno, mire, ¿cómo le diré? ¿Cómo le diré?
>
> P: ¿Cómo le habla? ¿De tú o de usted?
>
> JO: Mire, bueno la cosa está así. Yo fui a una fiesta allá=
>
> P.:=¿De tú o de usted?

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

JO: ¿Cómo se oye más bonito?
P: De usted.
JO: (Ve a su amigo quien le dice algo) ¿De ti? De tú.
P: A: Bueno. (Leyendo de lo que lleva escrito). Espero que al recibir esta carta... (escribe) te encuentres muy bien de salud en unión con tu apreciable familia.
JO: Que yo por acá bien gracias a Dios.
P: (Escribe) ... que yo por acá estoy bien gracias a Dios. Después te deseo decirte lo siguiente: Ajá espero (deja de escribir) que pases=
JO.: =No, no, no. O sea que sí, que la pase feliz pero que yo espero que esta Navidad se perdone todo.

El joven empezó a responder a las preguntas del escribano acerca del destinatario pero no estaba seguro acerca de las convenciones que rigen el saludo de una carta. Pidió ayuda al escribano preguntando: "¿Primero se dice el nombre de ella o de la mamá de ella?", dándole oportunidad al escribano para proponer la forma correcta. Luego el joven planteó el propósito de su carta pero nuevamente expresó su inseguridad acerca de la forma de proceder ("no sé si está bien"). Empezó a redactar en voz alta ("Yo le quiero poner así") creando una oportunidad para que su amigo o el escribano le ayudaran a componer el texto: "Carmela, espero que estés de salud bien, este, espero que esta Navidad la pases o sea reunida con toda la familia".

El escribano lo empezó a redactar y transformó algunos detalles. En el momento de tener que optar entre tú y usted el escribano permitió al cliente decidir. Al joven le costó mucho trabajo tomar esta decisión. Quería hacer lo correcto pero le preocupaba que sonara "bonito". El escribano propuso "usted" pero el joven no se mostró muy convencido. Para ayudarle, el escribano lo remitió a la forma que se utiliza en el habla. Después de consultar a su amigo, el joven optó por "tú", a pesar de la preferencia del escribano. Pedro lo respetó y así la redactó.

DISCUSIÓN SOBRE PARTICIPACIONES MÚLTIPLES

Aun cuando los ejemplos presentados son muy puntuales permiten delinear algunas diferencias importantes en las formas de participar en la elaboración de documentos. Para resaltar algunas de estas diferencias, y para describir cómo la práctica de producir un escrito se matiza de una situación a otra, primero contrastaré el evento de Felipe y el ingeniero con el evento de Felipe con Carlos. Después señalaré algunas diferencias entre este último y la interacción de Pedro con el joven enamorado.

En la interacción del escribano y el ingeniero sobresalen varias diferencias sociales entre ello. El cliente en este caso es un profesionista y cuenta con una escolaridad superior a la del escribano, y a la de la mayoría de la población. No depende por tanto del escribano para redactar su texto: es más, trae consigo un borrador y lo que necesita por razones de premura es que se lo pasen a máquina. Su intención es que el mecanógrafo lo copie, pero el escribano logra definir la actividad y convertirla en un dictado. Esto es esencial para el escribano: si el cliente deja su texto y se va no lo

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

puede consultar si no entiende la letra. Cualquier imprecisión de su parte puede significar repetir el trabajo y tal vez perder otro cliente.

Sin embargo, una vez que el ingeniero empieza a dictar la carta, éste controla el proceso de elaboración. Trata al escribano como un subordinado, exigiéndole exactitud y menospreciando los intentos de Felipe por precisar o aclarar. Cuando empieza a darle instrucciones especificas pasa de usted a tú, y utiliza formas imperativas para indicarle lo que hay que hacer.

Ante el ingeniero Felipe asume un papel de inferioridad, definido tanto socialmente como en términos de quién controla el proceso de producción. En este caso, la máquina de escribir pertenece al escribano pero el texto, su formato y su contenido al cliente. El escribano muestra su posición en las preguntas y trata de aclarar prácticamente cada paso para no equivocarse. Expresa continuamente deferencia hacia el ingeniero, dirigiéndose a él con honoríficos y ademanes de subordinación y manteniendo la distancia social.

La participación de Felipe con el Ingeniero contrasta radicalmente en su participación con Carlos. Con este segundo cliente su actuación y su posición es otra. En este caso, el que sabe, el que decide y quien controla el proceso es Felipe. Mientras el escribano redacta Carlos no hace ningún intento por intervenir en el proceso, proponer el formato o sugerir la composición. Solamente en una ocasión veta la propuesta de Felipe, cuando siente que el escribano está distorsionando la verdad y que esta distorsión afectaría directamente su propia identidad social como un hombre honesto.

La yuxtaposición de estos dos ejemplos es interesante en la medida que se trata del mismo escribano con dos clientes diferentes, lo cual sugiere que la forma de participar en un evento de lengua escrita es dialógica: depende de la relación de los participantes entre sí y con la lengua escrita. El ingeniero evidentemente hace uso continuo de la lengua escrita, una afirmación que no se puede hacer acerca de Carlos. En este segundo caso, Felipe era el experto y su amigo lo contrató para producir el documento que él necesitaba.

La interacción del joven y Pedro es un poco diferente. Este muchacho tenía dos años de escolaridad y cuando Pedro terminó de escribir la carta, le costó trabajo revisarla y le pidió a su amigo que le ayudara. Pero su participación no es como la de Carlos: él interviene una y otra vez en la elaboración del documento proponiendo textos, redefiniendo las propuestas de los otros dos actores, rechazando lo que no le parece de ésta, pidiendo ayuda cuando no está seguro. A diferencia de Carlos, el joven no renunció a su derecho de incidir en su propio texto pero tampoco quiso negar los aportes que sus copartícipes pudieran hacer. Pedro, como Felipe, tomó ciertas decisiones de acuerdo a sus propósitos laborales: cuando el joven dudó de poner la fecha o no, Pedro lo resolvió de tal manera que no tendría que empezar de nuevo, evitando el desperdicio de una hoja y la pérdida de tiempo. Pero en otros momentos se mostró dispuesto a ayudar al joven con su carta y entre los tres participantes se negoció el texto.

En cada uno de estos ejemplos los clientes hacen uso de la lengua escrita para actuar en el mundo: el ingeniero para sus negocios, Carlos para resolver su problema de vivienda, el joven para lograr sus propósitos sentimentales y los escribanos para ganarse la vida. Sin embargo, lo hacen de maneras muy diferentes y con acciones distintas. El ingeniero ejerció una gran autonomía cuando se trató de leer o escribir. Carlos cuidó que el documento lo representara correctamente y el joven

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

intervino sobre todo en el contenido y la forma de decir lo que él quería enviar a su novia. El joven se apoyó en otros para redactar y revisar su texto. Estas formas diferentes de participar, las diferencias de conocimiento y experiencia con la lengua escrita sugieren que si ser alfabetizado significa usar la lectura y la escritura para actuar en el mundo, también hay muchas formas de hacerlo. No toda la población posee las mismas prácticas de lengua escrita. En un momento histórico dado la distribución de usos, funciones, tecnología, competencia y conocimientos es heterogénea.

COMENTARIOS FINALES

Empecé recordando cómo nació mi interés en la alfabetización como fenómeno social. Como comentario final quisiera resumir tres de estas dimensiones sociales y compartir algunas reflexiones acerca de sus implicaciones educativas.

Una primera dimensión social de la lengua escrita es que es un uso de lenguaje históricamente constituido. Cómo usamos la lengua escrita y cómo usamos el lenguaje por escrito responden a prácticas que han evolucionado socialmente y se vinculan con otros usos del lenguaje. Los formatos, lo que se considera adecuado para una comunicación escrita y los usos del lenguaje al interior de un escrito, son el resultado de un proceso de diversificación de usos de la escritura, el surgimiento de tecnologías de escritura diferentes y la relación de los usuarios de la escritura con ella y con otros usuarios de ella. Felipe, al copiar la carta del ingeniero, estructurada como una comunicación oficial pero a alguien conocido y cercano, realizaba su tarea de una manera diferente que Pedro, quien debía redactar en una máquina mecánica sobre la marcha.

De aquí se desprende la siguiente dimensión social: la escritura es una actividad socialmente organizada. Esto no se limita a situaciones colectivas como las que aquí se acaban de describir. También el lector o el escritor solitarios al leer o escribir solitariamente están participando en una actividad socialmente organizada. Al abordar o elaborar un texto entran en juego prácticas de lectura y escritura que se aprenden de otros y se forjan de acuerdo a propósitos comunicativos específicos. El joven, al recibir su carta de las manos del escribano, intentó leerla en silencio para revisarla aunque era algo que le costaba mucho trabajo hacer y pidió a su amigo que lo hiciera también para ayudarlo. La lectura en silencio como una forma de revisar algo que acabamos de redactar es una práctica social aunque la realicen individuos.

Así surge una tercera dimensión: la alfabetización es parte de nuestra identidad social. Cómo leemos y escribimos es un componente de quiénes somos ante otros. Vemos e interpretamos a Carlos, al joven de la carta de amor y al autor del letrero "Se pintan casas" del inicio de este artículo como personas que “no saben leer y escribir muy bien” y junto a esta caracterización añadimos juicios de valor y prejuicios. Al ingeniero lo vemos de manera diferente. Evidentemente, “leer y escribir bien” o no, no es lo único que entra en juego en estas apreciaciones. Pero en una sociedad letrada como la nuestra es una característica distintiva. Ser alfabetizado o no se construye ideológicamente e influye en nuestra percepción e identificación de otros y de nosotros mismos.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Una cuarta dimensión social consiste en reconocer su ubicación en el mundo social. Múltiples actividades constituyen la realización colectiva de una carta, y éstas se anclan a contextos institucionales más amplios, así como a procesos económicos, sociales, políticos y culturales.

Para comprender lo que ocurre en la interacción escribano-cliente hace falta comprender los significados y conceptualizaciones provenientes de un contexto social mucho más amplio. Sólo así cobra significado la posición de Carlos con la propuesta de Felipe de distorsionar la verdad o la exagerada diferencia de Felipe frente al ingeniero.

Este trabajo ilustra con ejemplos concretos que la lengua escrita es un medio importante para actuar en el mundo: la usamos para establecer, mantener, transformar y realizar relaciones sociales, nuestros vínculos con otros. Esto sugiere que la alfabetización se da en el núcleo de eventos comunicativos auténticos que favorecen la interacción con otros participantes para promover el aprendizaje de sus usos, funciones, significados y convenciones, así como para enriquecer el conocimiento acerca de la lengua escrita y transformarla en una herramienta que permite la apropiación de otros conocimientos. Al proponer una redacción de su texto y pedir sugerencias (cómo dirigir la carta, incluir o no la fecha, elegir el tono, redactar frases), el joven recopilaba formas de lenguaje específicas que le permitían cumplir con sus objetivos comunicativos y ampliaban sus saberes.

Dada la importancia que la lectura y la escritura tienen tanto como puerta de entrada al sistema escolar como herramienta cultural, la manera de entender la alfabetización en cuanto fenómeno tiene importantes implicaciones educativas. Este trabajo demuestra que ser alfabetizado significa, entre otras cosas, participar en eventos comunicativos donde la lengua escrita tiene un papel fundamental y no simplemente el dominio de elementos aislados de la escritura. Al arraigar la lengua escrita a diferentes situaciones comunicativas la búsqueda educativa tendría que ir más sobre la construcción de situaciones comunicativas auténticas que fomentan el aprendizaje y la diseminación de prácticas de lengua escrita que sobre el desarrollo de un método infalible. Se trata de construir prácticas de enseñanza que abarquen y aprecien la complejidad del objeto de aprendizaje, reconociendo sobre todo su carácter social y comunicativo. Se parte una idea: el uso de la lengua escrita se sitúa y se organiza en diversos tipos de eventos comunicativos, y alfabetizarse implica aprender a participar en ellos. El desarrollo del conocimiento de la lengua escrita entonces incluye, así, la transformación de las formas de participación.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Anexo 1

[1] México D.F. 20 de octubre de 1992

[2] AGUACONSUL S. A. DE C. V.
[3] Horacio 1855-6º Piso. Col. Polanco. 11750 México, D. F.
[4] s/Ref: MOC-10302/CARBON 11

[5] AT'N: ING. RAUL VASQUEZ.

[6] Adjunto a la presente te estoy entregando los siguientes dibujos del Proyecto de la referencia, los cuales deberán ser enviados a C.F.E. como sigue:

[7] *Certificados*
[8] -CG-10392/156 REV.
[9] -00 10328A REV.

Para aprobación final
-CG-10302/157 REV. 4

En este último dibujo informar a C.F.E., cuáles son los [IO] permisivos que debe suministrar

[11] Sin más por el momento.

ATENTAMENTE

ING. JUAN DORANTES VALENCIA.WW

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Anexo 2

[1] Asunto: El que se indica

[2] México D.F. a 28 de octubre de 1991

[3] C. ARTURO _____
TRABAJADOR SOCIAL DEL DORMITORIO "LA ESPERANZA"
EJERCITO DE SALVACION.

PRESENTE.

Con todo respeto nos dirigimos a ustedes para recomendar [4] ampliamente al señor CARLOS TERAN CRUZ a quien conocemos desde hace ocho años, por lo que suplicamos a ustedes de la manera más atenta se sirvan recibirlo nuevamente como un miembro de dicha [5] Institución.

Motivo por el cual él se separó por una semana de esa Institución a su digno cargo, fue por motivo de trabajos excesivos que el señor TERAN CRUZ desempeña.

Agradecemos de antemano la atención que sirvan prestar a nuestro recomendado y al mismo tiempo damos a usted las más cumplidas gracias.

ATENTAMENTE

_____
Srta. Maria del Carmen Araceli Garibay

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Anexo 3

[1] México D.F. a diciembre de 1991

[2] Srta. Maria del Carmen Araceli Garibay

[3] Espero que al recibir esta carta te encuentres en unión con tu apreciable familia que yo por acá estoy bien gracias a Dios. [4] Después te quiero decir lo siguiente:

[5] Espero que pases en unión de todos una muy [6] FELIZ NAVIDAD Y PRÓSPERO AÑO NUEVO y que se cumplan todos tus deseos que tienes en la vida. Esta Navidad la pasaré sin ti pero [7] siempre estas en mi mente. [8] Espero que aceptes junto con estas letras que te envío una tarjeta de Navidad que es prueba de nuestra amistad y un caset donde van grabadas cosas bonitas como prueba de mi amistad y lo escuches cuando estés solita. [9] Sin más por el momento que se despide de ti quien más te quiere: no te dice adiós sino hasta luego.

Fulano de Tal

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

REFERENCIAS

Basso, K. (1974). The ethnography of writing, en: R. Bauman y J. Sherzer (eds.) *Explorations in the Ethnography of Speaking.* (pp. 425-432). Cambridge: Cambridge University Press.

Cortés Tamayo, R. (1986). *Los mexicanos se pintan solos*. México: El Día.

Dyson, A. (1994). *Social World of Children Learning to Compose in an Urban Primary School*. Nueva York: Teachers College Press.

Farr, M. (1994). Biliteracy in the Home: Practices Among Mexicano Families in Chicago, en: D. Spener (ed.), *Adult biliteracy in the United States.* (pp. 89-110). McHenry, Illinois: Delta Systems and Center for Applied Linguistics.

García Cubas, A. (1986). *El libro de mis recuerdos*. México: Porrúa.

González Obregón, L. (1911). *La vida en México en 1810*. México: Librería de la Viuda de C. Bouret.

Heath, S. (1963). *Ways with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hymes, D. (1977). *Foundations in Sociolinguistics: an Ethnographic Approach*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

Iglehart, F. Ch. G. (1993). *Los mexicanos vistos de cerca*. México: Banco de México.

Kalman, J. (1993). En búsqueda de una palabra nueva: la complejidad conceptual y las dimensiones sociales de la alfabetización. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, (23)*1, pp. 87-95.

Linati, C. (1979). *Trajes civiles, militares y religiosos de México*. México: UNAM.

Centro de Estudios de Historia de México (1989). *Los mexicanos pintados por sí mismos*. México: Condumex.

Muhlepfordt, E. (1993). *Ensayo de una fiel descripción de la República de México*. México: Banco de México.

Saville-Troike, M. (1982). *The Ethnography of Communication*. Oxford: Basil Blackwell.

Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Street, B. V. (ed.) (1993). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

APRENDER A ESCRIBIR EN LA CALLE[1]

En la Ciudad de México hay un sistema de escribanos públicos que funcionan como intermediarios del lenguaje escrito. Redactan cartas, llenan formularios, elaboran contratos, diseñan invitaciones o realizan cualquier tipo de producto escrito que un cliente pueda solicitar. La pregunta principal que debe abordarse en este documento es de qué manera aprendieron su oficio. Es decir, cómo adquirieron sus prácticas de lectura y escritura, y cómo adquirieron el conocimiento que necesitan para ganarse la vida escribiendo para otros. Los puntos de vista de los escribanos sobre lo que necesitaban aprender y la manera en la que lo aprendieron son de interés tanto para los investigadores como para los profesionales. La relación que establecen los escribanos al escribir, entre el contexto específico en el que escriben y el uso del "conocimiento local" (de acuerdo con la definición de Geertz) resulta particularmente relevante. Sus comentarios sobre lo que asimilaron en la escuela, lo que aprendieron para satisfacer las demandas de sus clientes y la manera en la que deben cumplir esas demandas son de especial interés, sobre todo en un momento en que los educadores están ampliando sus puntos de vista sobre cómo se aprende a leer y a escribir, y como cómo se logra la apropiación de ese conocimiento.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

INTRODUCCIÓN

María se paró sobre un pie y luego sobre el otro esperando a que el hombre sentado detrás del escritorio terminara de mecanografiar. La bolsa de plástico cuadrada azul del mercado con asas blancas colgaba de su brazo y su mano descansaba cómodamente sobre el hombro de su compañero. Echó un vistazo alrededor de la plaza, mirando la fila de mesas y las viejas máquinas de escribir grises que bordeaban el pasillo. El hombre que estaba sentado frente a su máquina de escribir leyó de nuevo la carta que recién terminaba y su cliente asintió con la cabeza en señal de aprobación, al mismo tiempo que escribía su nombre e informaba su dirección al escribano. Éste le repetía cada palabra para asegurarse de que había entendido bien. Cuando terminó sacó la hoja del carrusel y

[1] Este texto fue originalmente publicado en Kalman, J. (2000). Learning to write in the street. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13 (3), pp. 187-203. N. de la E.

se la entregó a su cliente. A cambio recibió algunos billetes arrugados. Mientras se estrechaban las manos, María se adelantó para tomar su turno.

Colocó dos formularios de aspecto oficial sobre el escritorio. Desde donde yo estaba parada podía ver el sello con el águila posada en el nopal con una serpiente en el pico. La escuché explicar que necesitaba llenar estos formularios para que ella y su acompañante pudieran casarse. El escribano recogió uno de los papeles, lo introdujo en la máquina de escribir y comenzó a llenar los espacios en blanco. Mientras trabajaba le preguntó a la nueva cliente su nombre, dirección, fecha de nacimiento, entre otros datos personales, llenando cada línea y avanzando. Ella miraba por encima de su hombro deletreándole los nombres de las personas y los lugares, al tiempo que el escribano escribía las respuestas. Cuando terminó con la información de la novia procedió con la del novio.

Se detuvo una sola vez para preguntar la edad de la madre del novio. María y su compañero no estaban seguros y comenzaron a calcularla entre ellos. El escribano les ayudó a resolver el problema. Miró hacia el lugar en donde acababa de anotar la edad del novio y dijo: "Tienes 34 años". María inmediatamente agregó que cuando la madre de su compañero se casó ésta tenía 15 años. El escribano dijo: "Quince más treinta y cuatro da cuarenta y nueve. Pondremos 49 en el espacio correspondiente". Ambos clientes movieron la cabeza de arriba a abajo en señal de aprobación. Me fascinó la rapidez con la que el escribano y sus clientes basaron su solución en el supuesto de que el compañero de María había nacido en el primer año de matrimonio de su madre. María continuó proporcionando al escribano la información que necesitaba hasta que llegaron al final de la página. Éste terminó rápidamente su trabajo y les entregó los formularios. Los revisaron, pagaron su cuenta y se fueron. (Kalman, 1998).

Actualmente, escenas como la que se describe en los párrafos anteriores son un hecho cotidiano en la Ciudad de México. Los escribanos públicos, a quienes también se les conoce como mecanógrafos, se encuentran comúnmente afuera o cerca de la mayoría de las secretarías y sucursales de las oficinas gubernamentales, así como en su lugar tradicional en la Plaza de Santo Domingo, que es el lugar desde el cual han trabajado durante por lo menos los últimos ciento cincuenta años. Se sientan en la plaza en pequeños escritorios y escriben cartas para los clientes que pasan. Personas de todas partes de la ciudad y de los estados vecinos llegan a contratarlos para que les lean y escriban una gran variedad de documentos, que van desde tareas escolares hasta peticiones al Presidente de la República. Los escríbanos, que funcionan como intermediarios del lenguaje escrito, permiten a los clientes participar en aquellas situaciones sociales que requieren el uso de la escritura, situaciones en las que de otra manera no podrían hacerlo.

Los estudios interculturales recientes sobre las prácticas del lenguaje escrito han demostrado que los intermediarios de la lectura y escritura, como los escribanos, son figuras comunes en una variedad de contextos sociales (Baynham, 1993; Barton, 1991; Brodkey, 1991; Heath, 1983; Kalman, 1999; Wagner, 1993; Weinstein-Shr. 1994). El propósito de este artículo es describir la manera en la que los mecanógrafos aprendieron su oficio. Los relatos históricos sobre los escribanos en varias culturas enfatizan la importancia del papel que juegan los más experimentados en la formación de los recién llegados (Baines, 1983, Bray. 1968; Graff. 1987), pero poco se sabe sobre la manera en que los escritores públicos aprenden a hacer su trabajo. En la actualidad la escritura

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

no es una ocupación "oficial", como lo son la estenografía o la plomería, que se pueda estudiar en un programa de capacitación. Sin embargo, los escribanos de Santo Domingo deben aprender a escribir una variedad de documentos para sus clientes y en algunos casos también es necesario que aprendan a redactar con ellos de manera colaborativa.

Las principales preguntas que se deben abordar en este artículo son: ¿De qué manera aprendieron su oficio los escribanos? ¿Cómo adquirieron las prácticas de lectura y escritura, así como los conocimientos que necesitaban para ganarse la vida escribiendo cartas, llenando formularios, elaborando contratos o produciendo cualquier otro tipo de producto escrito que pueda requerir un cliente? Las experiencias de aprendizaje de los escribanos que se describen en las páginas siguientes forman parte de un estudio más amplio sobre escritores públicos en México y sus prácticas de lectura y escritura (Kalman, 1999). Por el proceso de investigación pasé muchas horas en la plaza observando a los escribanos trabajando con sus clientes y hablando con ellos. Durante nuestras conversaciones sobre la vida en la Ciudad de México, el smog, sus familias y la historia de la plaza hice muchas preguntas y comentarios sobre cómo fue que llegaron allí a trabajar, en qué consistía su labor y cómo aprendieron a realizar sus tareas (Briggs, 1986).

El presente artículo aborda varias discusiones actuales relacionadas con la lectura y la escritura, por su exploración de temas relacionados con el aprendizaje de los escribanos. En primer lugar, proporciona descripciones detalladas sobre la escritura, una práctica letrada específica, que aportan evidencia empírica adicional para respaldar las teorías que describen a la lectura y a la escritura como fenómenos culturalmente específicos. En segundo lugar, considera a la escritura como una práctica colaborativa, así como individual, enfatizando el papel que otros juegan en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Finalmente, al analizar las estrategias de los escribanos para aprender a producir documentos de distintos tipos en un entorno no escolar, también se pueden aprender lecciones importantes para la práctica educativa.

Existe una variedad de conceptos teóricos que están disponibles para ayudar a entender la actividad que desempeñan los escribanos como una práctica específica de cultura escrita. En su trabajo seminal Scribner y Cole (1981) definieron la práctica como una "secuencia de actividades recurrentes, dirigidas por un objetivo" que involucran habilidad, tecnología y conocimiento. Argumentaron que la lectura y la escritura sólo pueden entenderse en el contexto en el que se utilizan y se adquieren. Para los autores "todas las prácticas implican tareas interrelacionadas que comparten herramientas comunes, una base de conocimientos y habilidades" y "siempre se refieren a las formas desarrolladas socialmente y a los patrones de uso de la tecnología y el conocimiento para realizar tareas" (p.236). Una variedad de investigadores (Barton y Roz, 1991; Barton, 1994; Besnier, 1993; Farr, 1994, Ferdman, Weber y Ramirez, 1994; Galindo, 1994, Heath, 1983; Kalman, 1998; Keller-Cohen, 1994 Lewis, 1993; Mclauglin, 1994; Reder, 1987; Sola y Bennet, 1991; Street, 1984; Wagner, 1993; Weinstein-Shr, 1994) al estudiar las prácticas de cultura escrita en situaciones específicas, han enfatizado el vínculo estrecho que existe entre la lectura, la escritura y el contexto, destacando sus características particulares en lugar de hacer generalizaciones radicales sobre las mismas en cualquier situación dada. Desde su trabajo plantean preguntas para estudiar la lectura y la escritura en otros contextos y discuten lo que significa ser alfabetizado (Barton, 1994).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Una premisa importante de este enfoque es la noción de que la cultura escrita es un constructo múltiple complejo, vinculado al contexto, que varía en su forma y en su significado social. Dada esta especificidad la noción de Geertz (1983) de conocimiento local, es decir, la caracterización vernácula de lo que sucede y la caracterización vernácula de lo que podría suceder, es analíticamente útil para comprender las particularidades de las prácticas de los escribanos. Siguiendo esta línea de pensamiento, Street (1993c) ha agregado recientemente que la noción de práctica se refiere a lo que las personas hacen con la lectura y la escritura, así como a lo que piensan acerca del hecho de leer y escribir.

Algunos estudios interculturales recientes sobre las prácticas del lenguaje escrito han demostrado que los escribanos en su calidad de intermediarios de la lectura y la escritura son figuras comunes en una variedad de contextos sociales (Baynham, 1993; Barton, 1991; Brodkey, 1991; Heath, 1983; Wagner, 1993; Weinstein-Shr, 1994). Los escribanos, al igual que quienes preparan los impuestos o escriben propuestas para obtener subvenciones, son intermediarios que ayudan a otros a satisfacer ciertos tipos de demandas sociales de lectura y escritura, ayudándolos a leer y a escribir. Varios autores han documentado ejemplos de intermediarios informales de la lectura y la escritura en las sociedades contemporáneas. Scheffiin y Cochran-Smith (1984) describieron el papel de los niños inmigrantes como intermediarios entre los miembros adultos de sus familias y las escuelas, las agencias gubernamentales y las empresas. Barton (1991) señala que además de la ayuda informal, el apoyo con la lectura y la escritura puede ser institucionalizado, como sucede con "un empleado de los ferrocarriles que busca los horarios de los trenes o un agente de viajes que llena los formularios de las vacaciones" (p.9).

Sobre la base de estas líneas de investigación, en este estudio también adopto la noción de que la alfabetización es una práctica social y reconozco la posición de uso del lenguaje escrito. Las actividades que los escribanos y los clientes realizan constituyen una práctica social en la medida en que sus tareas se dirigen a objetivos socialmente reconocidos y utilizan tecnología al igual que conocimientos compartidos (Scribner y Cole, 1981). A través de la interacción los escribanos y los clientes construyen un contexto para leer y escribir, un contexto que está circunscrito al papel social de los escribanos como intermediarios de la lectura y la escritura, a sus puntos de vista sobre lo que significa ser escribano y a la manera de desempeñarse como tales. Para la configuración de este contexto también es importante la relación entre los documentos que escriben, los usos que se les dará en el mundo más allá de la plaza y la posición del cliente en relación con cada una de estas consideraciones (Bennet, 1991; Gumperz, 1982).

En las páginas que siguen enfatizaré las estrategias que los escribanos recordaron haber usado cuando aprendieron las especificidades de los diferentes tipos de documentos y la construcción del conocimiento local necesario para servir bien a sus clientes. Los entrevistados tenían por lo menos seis años de educación formal cuando comenzaron a trabajar en la Plaza de Santo Domingo. En este sentido, el hecho de que aprendieran a escribir en la calle se refiere más a aprender a producir ciertos tipos de lenguaje escrito en un contexto específico que a aprender a usar un lápiz o un bolígrafo por primera vez, o a escribir el alfabeto. Para familiarizar al lector con el entorno de la investigación el estudio comienza con una breve descripción de la plaza y de lo que hacen los

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

escribanos, así como de su gremio. Luego consigno las diferentes formas en las que los escribanos aprendieron su oficio: trabajando a partir de modelos escritos, estudiando textos escritos por otros, pidiendo a los clientes que les explicaran diferentes aspectos de sus documentos e interactuando con escritores públicos más experimentados. Finalmente, presento un resumen de las experiencias de aprendizaje de los escribanos y algunas observaciones finales que relacionan el aprender a ser escribano con problemas de alfabetización más generales.

LOS ESCRIBANOS EN LA PLAZA DE SANTO DOMINGO

Los escribanos han estado trabajando en el centro de la Ciudad de México desde la época colonial. Cuando se construyeron los primeros edificios los escritores públicos trabajaban afuera, en el lugar que después se convertiría en la plaza principal. El primer grupo de escribanos que obtuvieron espacios propios se transformaron en los notarios reales de los gobernantes. Quienes permanecieron afuera son los precursores históricos de los escritores públicos de hoy en la Plaza de Santo Domingo, los que atendían las necesidades de cultura escrita de la población. En 1554 los escribanos ya formaban parte de la burocracia emergente: ese año, Francisco Cervantes de Salazar escribió *Tres diálogos latinos*, una de las primeras obras del Nuevo Mundo en la que se menciona a los escribanos entre los primeros profesionales que trabajaron en el Palacio Nacional. Por lo menos hacia mediados del siglo XIX, los escribanos establecieron su residencia en su ubicación actual (Carballo y Martínez, 1988; García Cubas, 1986).

En la actualidad las mesas de los escribanos están ubicadas debajo de la columnata, apoyadas contra la pared del edificio adyacente que se encuentra en mal estado, dejando espacio apenas suficiente entre los escritorios y el edificio para que entren y salgan de sus sillas. Más adelante, aproximadamente dos metros, se encuentran los impresores formando un pasaje entre los escribanos y sus cabinas. Tanto los mecanógrafos como los impresores llaman a los clientes para ofrecerles sus servicios conformen éstos se desplazan por esa zona.

Santo Domingo es un mercado en el que se vende lengua escrita. Las radios emiten a todo volumen una rara mezcla de música tropical, canciones de amor, música *pop* y rocanrol. Los focos desnudos alumbran el camino para que los ladrones encuentren a su posible clientela. Los vendedores que cargan una gran variedad de productos para la venta ofrecen escaleras, canastas, postres de gelatina, tacos, mecate, dulces o nueces, entre otros, mientras caminan por el pasillo. Los niños despreocupados y despeinados se acercan sigilosamente a los mecanógrafos y a sus clientes para pedirles dinero. El camino se abre a una plaza con una fuente, un monumento, puestos de periódicos, y vendedores con carritos de salchichas y carretas en las que cargan bebidas frías.

En un cierto momento solo vi a cuatro mujeres trabajando como escribanas. Hablé varias veces con dos de ellas y me dijeron que habían sido contratadas a comisión por una oficina interna. Esto significaba que a diferencia de sus homólogos masculinos ellas tenían un patrón, un jefe. Su empleador era dueño del espacio donde trabajaban. Algunas veces las mujeres laboraban dentro de la oficina y otras les pedían que bajaran a la plaza, aunque en cualquier momento las podían

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

llamar para que volvieran a subir. Entrevisté a una joven varias veces cuando no estaba ocupada pero nunca pude ver su trabajo. Por ello no logré observarlas mientras laboraban, y debido a esto cuando me refiero a un escribano uso el género masculino. Tres cuartas partes de los escribanos trabajan en máquinas de escribir mecánicas, sólo unos cuantos tienen máquinas eléctricas. Quienes trabajan en las máquinas de escribir eléctricas pagan una cuota mensual a los propietarios de las tiendas para que los dejen conectarlas. Sus máquinas son IBM y hacen que borrar o hacer pequeños cambios en los textos sea bastante fácil. Los mecanógrafos que trabajan en máquinas mecánicas utilizan viejos modelos Olympus y Olivetti. Aproximadamente la mitad de ellos tienen los modelos más pequeños, los de pie de los años sesenta o anteriores, y la otra mitad tiene los modelos más nuevos que son cuadrados y más pesados.

Los escribanos tienen a la mano varios suministros para facilitar su trabajo, lo que Wagner (1993) ha denominado "la cultura material del acto de leer y escribir" (p. 32). Usan papel carbón para las copias y navajas de afeitar para raspar la tinta cuando necesitan corregir algo. Cuando borran colocan pedazos de cartón entre la página que están corrigiendo y el papel carbón. También usan gomas de borrar para el original y ocasionalmente aplican corrector líquido Siempre tienen a la mano pedazos de papel para escribir notas, bolígrafos rojos y azules, sobres, y hojas blancas. Asimismo dejan cerca diccionarios, y quienes llenan formularios para pagar impuestos exhiben los horarios de las oficinas recaudadoras en sus escritorios.

La tabla 1 enumera los tipos de documentos que se producen en la Plaza de Santo Domingo. Los clientes de los escribanos provienen de todos los ámbitos sociales: son profesionales, empleados, estudiantes, trabajadores o amas de casa. Sus experiencias escolares varían enormemente. Algunos tienen títulos universitarios mientras que otros tienen muy poca educación formal. Sus necesidades de lectura y escritura van desde pedir al escribano que les ayude a redactar una carta hasta contratar sus servicios exclusivamente para mecanografiar un documento.

Al igual que los escribanos del pasado, los contemporáneos son más que amanuenses (Baines, 1983). Su trabajo incluye tomar dictados, copiar documentos, trabajar con modelos textuales, revisar y organizar los borradores de los clientes y redactar. También implica consultar otros textos, combinar documentos ya existentes y transferir textos orales a textos escritos. Cada una de estas tareas requiere de una serie de habilidades y conocimientos en paarticulares. Por ejemplo, un escribano al tomar un dictado debe poder distinguir lo que se supone que debe escribir de cualquier instrucción, pregunta o comentario que el cliente haga. Cuando copia un documento y el cliente está cerca necesita detectar inconsistencias que puedan afectar el texto y hacer las preguntas apropiadas sobre cómo remediarlas. Si está redactando una carta o un contrato basado en un modelo debe poder modificarlo según las necesidades del cliente y sustituir la información que ya resulte irrelevante, como nombres, fechas, propósitos o procedimientos, por nuevos datos. El escribano debe poder integrar las sugerencias del cliente con las suyas en un texto coherente, lo cual implica que muchas veces tenga que traducir las sugerencias orales del cliente a la escritura. En cierta ocasión un cliente dictó: "La fecha de hoy, después, debajo, Horacio 1855". El escribano tenía que distinguir qué parte de la conversación del cliente debía escribirse (la fecha y la dirección) y qué parte ("después, debajo") era una instrucción a seguir (Kalman, 1998).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

A veces los escribanos rechazan los encargos. Sus criterios para no aceptar un trabajo varían. En ocasiones los dejan ir porque la paga que ofrecen no es suficiente o porque consideran que el trabajo es demasiado tedioso.[2] Los escribanos me comentaron que cuando empezaron tendían a aceptar casi todo trabajo, pero a medida que fueron adquiriendo más experiencia ya podían escoger. A algunos de ellos no les gustaba copiar porque se trataba de una labor aburrida que consumía mucho tiempo y que los clientes tendían a pagar poco por ella. Un escribano se echó a reír cuando me dijo que a veces los estudiantes que están aprendiendo a escribir a máquina llevaban sus ejercicios de digitación a la plaza para contratar a quien realizara esa tarea. Agregó que tampoco le agradaba hacerlo porque además de ser cansado no era bien pagado.

En varias ocasiones, mientras me encontraba en la plaza, llegaron clientes que requerían de la modificación de un documento, por ejemplo, un cheque, un certificado de matrimonio o una carta oficial. Generalmente comenzaban preguntando si la máquina de escribir podría coincidir con el mismo tipo de letra que la del documento. Una de las maneras en las que los escribanos evitaban hacer este tipo de trabajos sin negarse directamente a hacerlo era decirle al cliente que su máquina de escribir tenía un tipo de letra diferente y enviárselo a otro escribano, quien a su vez muy probablemente hiciera lo mismo. Si un cliente insistía, casi con certeza el escribano le indicaba que las modificaciones como las que pedía estaban estrictamente prohibidas por la ley. Los escribanos que entrevisté se esforzaron mucho en asegurarme que nunca un escribano en la plaza había estado involucrado en esto, y su saber popular incluía historias de terror acerca de escribanos que eran transportados injustamente a la cárcel por haber sido acusados de falsificar un documento. Sin embargo, entre muchas de las personas que viven en la Ciudad de México es bien sabido que la falsificación sí tiene lugar en Santo Domingo, aunque no sea en gran escala. De todas maneras, negarse a recibir documentos que "no se vean sanos" es una de las reglas que rigen al gremio. Hay otras, pero ésta es probablemente la única que está escrita, ya que por ley está prohibido.

Como en otras ocupaciones orientadas al servicio (Merritt, 1976), el lema de los escribanos es servir siempre al cliente. Rara vez se niegan directamente a hacer algo, incluso cuando se les presenta algo que no tienen la intención de aceptar. Envían el cliente a otro, establecen el precio tan alto que el cliente se va o le dicen que vuelva un poco más tarde. Los escribanos afirman que ninguno de ellos usa publicidad y que los clientes se enteran de sus servicios de boca en boca. Por eso una de sus prioridades es dejarlos contentos. Quieren que sus clientes se vayan satisfechos, que les tengan confianza, que sepan que harán un buen trabajo. Vélez-Ibáñez y Greenberg (1992) definen la confianza mutua como la voluntad de participar en la reciprocidad. Aquí también tiene una connotación de "contar con" el escribano para que produzca hábilmente lo que el cliente necesita.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

[2] La cantidad que cobran los escribanos por documento varía considerablemente de un día a otro y de escribano a escribano. Una carta de negocios puede costar alrededor de USD $2.60, mientras que una de amor puede costar la mitad. Aumentan y bajan sus precios según la cantidad de trabajo que hayan tenido en un determinado día y el tiempo que calculan les va a tomar terminar el trabajo. Los escribanos consideraban que su oficio les permitía ganar lo suficiente para vivir modestamente pero mejor que muchos.

El trabajo de los escribanos incluye una amplia gama de actividades que van más allá de la capacidad de escribir, copiar o tomar dictados. Incluye tomar muchos tipos de decisiones, algunas deliberadas y otras espontáneas, que requieren conocimientos específicos sobre la escritura, los documentos, el propósito, los procedimientos y el uso. Escribir una carta puede implicar decidir sobre el tipo de letra, el género o el tono, y para llenar un formulario también puede ser necesario discernir sobre la información que se necesita incluir y la que se omitirá. Para muchas de las decisiones que los escribanos toman con sus clientes es necesaria la capacidad de anticipar los contextos sociales en los que se usará su escritura. Cualquier opción implica hacer uso del saber hacer del lenguaje escrito, es decir, de los conocimientos y las habilidades correspondientes, la tecnología de la escritura y el conocimiento local que da forma a la interacción entre el escribano y el cliente, así como los usos previsibles y los resultados de un documento.

APRENDER A ESCRIBIR A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA

En la discusión que sigue yuxtapondré las experiencias de cuatro escribanos. El primero es Pedro, un hombre de unos 70 años que llegó a la plaza hace aproximadamente quince años. Pedro es originario del estado de Oaxaca, en donde asistió a la escuela hasta el sexto grado. Al igual que Pedro, Felipe, el segundo escribano, también es de Oaxaca. Él ya tiene casi 60 años y ha estado en la plaza durante más de veinte. Después de terminar su educación primaria en la Ciudad de México, comenzó estudiar una carrera técnica de contador, pero debido a su mala salud y a la pobreza no pudo terminar. En algún momento, a mediados de su segundo año, Felipe dejó la escuela para entrar a trabajar. El tercer escribano, Eugenio, es uno de los que más tiempo ha estado en la plaza. Estaba estudiando para ser maestro en la Escuela Normal de Morelos, pero la abandonó en el segundo año.[3] Primero trabajó como mensajero y luego como asistente de otros escribanos, a quienes se refiere con gran deferencia como "evangelistas", que es el término tradicional utilizado para referirse a los escritores públicos ubicados en la Plaza de Santo Domingo. Eugenio ahora es considerado como uno de los ancianos de la plaza por muchos de sus compañeros. El último escribano, Rafael, ha estado en la plaza desde 1968, año en el que abandonó la universidad en el primer semestre de su carrera. Había cursado la primaria y la secundaria en Chiapas, su estado natal, y luego se mudó a la Ciudad de México. Ahí terminó la preparatoria e ingresó a la universidad para estudiar economía, pero antes de terminar el primer semestre decidió que le gustaba más la música que las finanzas.

Pedro llega a la Plaza de Santo Domingo de lunes a sábado aproximadamente a las 10:00 a.m. Va a la tienda en donde cada noche deja su escritorio, su máquina de escribir y su silla y los lleva de vuelta a su lugar. Una vez que ha instalado su escritorio y su máquina de escribir se sienta

[3] En el momento en el que Eugenio estaba estudiando los maestros en México empezaban la Escuela Normal después del noveno grado y asistían durante tres años. Esto les daba una capacitación básica para enseñar en la escuela primaria, una cédula profesional de profesor. En 1984, un reconocimiento general de la capacitación y acreditación de los maestros hizo de la licenciatura un requisito para obtener dicha y un título para enseñar en los niveles de preescolar y primaria.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

en su silla para esperar al primer cliente. Como otros escribanos, el trabajo de Pedro consiste en esperarlos, escribirles sus cartas, tomar dictados, llenar formularios, etc. Lo excepcional de Pedro es que el español es su segunda lengua, su primera es el mixteco, una lengua que se habla en el estado de Oaxaca y que tradicionalmente no está escrita.[4] Aprendió español en la escuela y terminó su educación primaria durante la década de 1930, en un momento en el que sólo uno de cada doce niños asistía a la escuela primaria y el 64% de la población se consideraba analfabeta (Prawda, 1987).

El primer trabajo de Pedro en la plaza fue como pregonero para llevarle clientes a otro escribano que tenía una pequeña oficina dentro del edificio. Éste le pagaba una comisión del 30% por todo el trabajo que le llevaba. Se instalaba debajo del toldo, se acercaba a los transeúntes y les preguntaba si necesitaban algo escrito a máquina, que les llenaran alguna forma o algún tipo de carta. Más tarde él mismo pudo comenzar a trabajar como escribano alquilándole a otro el lugar que ocupa hasta la fecha, ya que cuando murió, se lo heredó a Pedro. Cada mañana, se sienta detrás de su escritorio saludando a los transeúntes, y al igual que cuando era pregonero a todos les dice: "¿Algo de máquina, un oficio, en qué le podemos servir?".

Cuando le pregunté cómo aprendió a ganarse la vida escribiendo para otros su primera respuesta se refirió a la manera en la que aprendió a escribir a máquina. Me explicó que cuando llegó a la plaza ya sabía teclear, aunque consideraba que sus "dedos no estaban educados" porque sólo escribía con cinco de ellos a la vez. Luego, refiriéndose a la manera en la que aprendió a redactar diferentes tipos de documentos, explicó:

> Con práctica. Practicando, viendo, lidiando con un documento que ya esté escrito hasta que empiezas a recordar y descubres cómo hacerlos... El trabajo es una escuela hermosa, una escuela hermosa. Aquí aprendes lo que necesitas saber, aprendes porque tienes que trabajar y la gente te pide que hagas trabajos para ellos, muchos trabajos diferentes.

Los pensamientos y las reflexiones del escribano sobre lo que hacen los miembros de su gremio son tan importantes como las actividades específicas en las que participan. De hecho le dan sentido a sus usos de la lectura y la escritura. La forma en la que afrontan las nuevas tareas ilustra la noción de que la práctica de la lectura y la escritura no se trata sólo de la manera en la que la gente lee y escribe, sino también de lo que piensan sobre estas acciones. Tanto para Pedro como para muchos de los otros escribanos tener que escribir un documento por primera vez fue un desafío. Aprovechó la tarea de escribir un texto desconocido para aprender algo nuevo que en última instancia mejoraría su capacidad para ganarse la vida.

Una parte importante del desarrollo de sus habilidades con la lengua escrita incluía asumir una posición de aprendiz, utilizando modelos escritos u orales dictados por los clientes como una forma de aumentar su conocimiento sobre la escritura y los documentos escritos. Al adoptar esta

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

[4] Se han realizado varios intentos para crear y diseminar un componente escrito del Mixteco. Véanse Valiñas (1986), Pardo (1993) y Kalman (1994).

postura configuró la naturaleza de sus tareas transformando actividades aparentemente mecánicas, como copiar o transcribir textos orales, en oportunidades de aprendizaje.

Los otros escribanos también hablaron sobre la importancia de seguir aprendiendo a escribir nuevos tipos de documentos como una parte importante de su oficio. Tanto los formularios para llenar como la correspondencia antigua eran fuentes importantes de muestras de textos escritos proporcionados por los clientes. Los documentos que eran estrictamente dictados representaban otra forma importante de aprender. Mientras los clientes iban dictando les proporcionaban un modelo oral para una pieza de escritura en particular. Esto era especialmente cierto con los textos formales, como las cartas oficiales y los documentos legales. Uno de los escribanos coleccionaba modelos escritos haciendo una copia al carbón extra de los dictados y guardándolas como referencia para una fecha posterior. Otro hacía preguntas directas sobre las palabras usadas en una redacción, los significados específicos y los términos especiales.

"FIJÁNDOME": PONIENDO MUCHA ATENCIÓN EN LOS DETALLES DEL LENGUAJE

Consultar modelos escritos para aprender sobre documentos desconocidos era algo que Pedro había practicado durante mucho tiempo. En sus primeros años en la plaza, cuando los clientes le traían una petición o un cierto tipo de carta formal con la que no estaba familiarizado sólo se las escribía si se la podían dictar o si llevaban consigo algún tipo de modelo, una carta antigua, por ejemplo, a partir del cual él pudiera trabajar. Conocía muchos tipos diferentes de correspondencia, formularios, recibos y facturas porque antes de trabajar en Santo Domingo había ocupado varios cargos en el gobierno municipal de su ciudad natal. Recordó que cuando trabajaba ahí iba a los archivos y buscaba muestras de documentos similares a los que necesitaba. También tenía un libro que compró en Oaxaca que contenía modelos de cartas y que llevó consigo a la Ciudad de México.

Cuando un cliente le pedía que escribiera algo que nunca antes había escrito prefería, por lo general, no hacerlo. En cambio "estudiaba" las muestras de su libro: veía cómo estaban escritas, así como el formato y el lenguaje que usaban, para que pudiera escribirlo la siguiente vez que le pidieran que lo hiciera. Sin embargo, si un cliente estaba dispuesto a dictarle aceptaba el trabajo. Cuando tomaba el dictado de un documento con el que no estaba habituado ponía especial atención en

> ...el propósito de la carta, el motivo y el significado que le daban los clientes. Ellos [los clientes] me decían para quién era y cuándo [planeaban] usarlo, y yo lo armaría y ellos me dirían si la forma en que había escrito su documento era lo que querían. Poco a poco fui aprendiendo.

En el comentario anterior Pedro mencionó dos estrategias importantes que fueron retomadas por los otros escribanos. En primer lugar, señaló la importancia de poner atención a ciertas partes de los documentos y a la manera en la que se habían escrito. En segundo lugar, señaló que sus clientes eran una fuente importante de información para aprender sobre formas escritas desconocidas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Felipe también hablaba extensamente sobre "poner atención" y de que quizás esa había sido la estrategia más importante para él. En varias ocasiones recordó el hecho de que ponía atención ("fijándome", decía). Al igual que Pedro, afirmaba que aprendió a escribir en la práctica, observando cuidadosamente la manera en que comenzaban ciertos documentos, en la manera en que terminaban y en el tipo de "asunto" para el que se utilizarían. Ponía especial atención en el tono (Hymes, 1986). Argumentaba que

> Hay muchos tipos diferentes de documentos, [y] oficios (cartas formales) que tienen diferentes significados, con palabras que expresan diferentes tonos. No hay una sola forma, hay varias, hay muchas. Tienes que saber qué palabras usar. Algunas de ellas no son muy extrañas, son palabras que necesitas adaptar [a] un determinado documento.

Tanto para Pedro como para Felipe diferenciar los documentos iba más allá de reconocer las diferencias formales en términos de formato. Ambos eran conscientes de la manera en la que el lenguaje escrito se configura por su propósito, motivación y el significado que los documentos tenían para sus carreras. Reconocían que no había una forma fija de escribir un oficio o una carta formal, y que incluso los textos altamente estructurados variaban de un contexto a otro dependiendo del "asunto", es decir para qué se usarían, y el tono que el cliente quisiera darle. Rafael se daba cuenta de que los mismos tipos de cartas, como las de recomendación, por ejemplo, básicamente incluían información y formatos similares. Dependían del conocimiento local para saber "qué palabras usar" y para hacer propuestas al cliente sobre decisiones comunes, como los tipos de referencia apropiados, la persona a quién debía dirigirse una carta, si había que enviarla por correo y ponerle una fecha anterior o no, ya fuera para publicarla o no antes de la fecha, e incluso, si era una buena idea autorizar una tarjeta de crédito adicional para la esposa alguien. Los escribanos tenían la capacidad de recitar varios tipos diferentes de cartas a petición, señalando cuándo tendrían que pedirle al cliente cierta información sobre el destinatario de la carta para poder continuar. Desde el punto de vista de Rafael, de alguna manera parte del trabajo del escribano era hacer que cada carta fuera diferente, dependiendo del propósito del cliente y del destinatario de la misma.

APRENDER DE LOS OTROS

Aprender de los clientes fue otra de las estrategias importantes mencionadas por Pedro cuando en su relato se refirió a la primera vez que escribía un determinado tipo de documento. En esta parte en particular, habló de lo que aprendió de sus clientes mientras trabajaba. Otros escribanos también sostuvieron que lo habían hecho. A veces les hacían preguntas a los clientes sobre el significado de una palabra o sobre cómo deletrear un término desconocido. También señalaron que cuando cometían errores y sus clientes se los señalaban se veían obligados a corregirlos hasta que éstos quedaban satisfechos. Debido al tipo de tecnología (máquinas de escribir mecánicas) que muchos de los escribanos utilizaban en el inicio de sus carreras, si el error había sido suficiente-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

mente grave, esto pudo que tenían que volver a escribir un documento. Sin embargo todos eran muy hábiles para encontrar un lugar exacto, cambiar una letra, comprimir una palabra o acortar una frase para que encajara.

Eugenio recordó una experiencia en sus primeros días en la plaza que no le enseñó nada en particular sobre cómo redactar una carta, pero que sí cambió su actitud respecto a la manera en la que abordaba la escritura cuando esperaba a sus clientes. Describió cómo cierto día uno de ellos le solicitó un documento con el que no estaba familiarizado. Mientras colocaba el papel en la máquina de escribir y el cliente había comenzado a explicarle lo que quería dudó antes de comenzar. El cliente se dio cuenta de su actitud y le dijo: "¡Tonto! ¡No vales nada!". Recogió sus pertenencias y se fue lo más pronto que pudo. Eugenio recordaba que se había sentido avergonzado y enojado por perder un cliente. Desde ese momento trató de proyectarles un aire de experiencia y de confianza en sí mismo.

Los escribanos no sólo aprendieron de los clientes, sino que también aprendieron unos de otros. Rafael explicó que cuando tenía que escribir un determinado tipo de documento por primera vez, si la situación le permitía dejar su escritorio por un momento, iba a pedirle un consejo rápido a un escribano más experimentado. Cuando no podía hacer eso, a veces simplemente "se aventaba" y se arriesgaba a redactar lo mejor que podía. Después preguntaba a otros escribanos cómo lo habrían escrito, y si la forma en la que él lo había hecho había sido o no la correcta. En algunos momentos los otros escribanos le daban información de buena gana pero otros no cooperaban. Si no podía obtener lo que necesitaba preguntando tenía todavía otra estrategia:

> Obtienes experiencia trabajando con otros escribanos. Los más viejos, los más viejos. Y entonces, también, tú tienes que ser muy ingenioso. Acércate sigilosamente y ve lo que la otra persona está haciendo sin que ellos los sepan y luego di: "¡Yo también lo puedo hacer!". ¿No?

Felipe también recordó haber observado a otros escribanos cuando apenas comenzaba. Aprendió a escribir diferentes tipos de documentos, como cartas personales, cartas de negocios, peticiones y recibos de manera muy similar a la de Rafael, "siendo ingenioso".

Durante la década de 1960 Eugenio se dedicó a ayudar a un escribano mayor que le ofreció un trabajo para entregar los documentos de los clientes a cambio de una tarifa. Su trabajo consistía en entregar cartas, peticiones y formularios llenos a nombre de los clientes. Ahora piensa que sus días como mensajero fueron invaluables para aprender acerca de la burocracia, las oficinas gubernamentales, los procedimientos y los formularios que según él han cambiado muy poco en los últimos treinta años. Debido a esta experiencia cree que está más capacitado para asesorar a sus clientes sobre el tipo de documento que necesitan escribir, cómo redactarlo, cómo dirigirse a una oficina determinada y cómo lograr sus objetivos específicos.

Eugenio describió la manera en la que los escribanos mayores le brindaron su apoyo y le enseñaron importantes gajes del oficio:

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

> Hay secretos, siempre hay secretos. La forma en que escribes algo es un secreto. [Los escribanos] solían decirme, me dijeron, que podría haber un cliente que exigiera un documento de diez páginas y te va a pagar para que lo hagas. Si tú puedes decir todo lo que quieren en cinco líneas, entonces escribe lo que quieras, lo que se te ocurra, pero sirve a tu cliente. El funcionario o la otra persona lo va a recibir, aunque ni siquiera lo lea. Y tú estás haciendo tu trabajo. Y por supuesto, si el cliente quiere contarte sus problemas; si quiere abrir su corazón, déjalo. Estos son los secretos que me enseñaron.

Mientras que en otras esferas escribir concisamente es un objetivo, esto no es necesariamente cierto para los escribanos. Una parte importante su labor es cumplir con las expectativas de los clientes: si uno quiere diez páginas completas entonces el escribano debe encontrar la manera de llenarlas. Eugenio enumeró varios aspectos de su trabajo que influían en la forma en la que los escribanos escribían para otros. Éstos tenían más que ver con la forma de interactuar con los clientes, con darles el producto que esperan y escuchar sus problemas, que con los detalles técnicos de un tipo específico de documento. Eugenio con mucha frecuencia les daba consejos a sus clientes sobre dónde llevar los documentos o qué decirles a los funcionarios. Rafael también les hacía sugerencias sobre qué contar en sus cartas, cómo escribir sus testamentos o qué estipular en sus contratos. A pesar de que el escribano y el cliente son extraños virtuales, Rafael sentía que darles consejos sobre sus negocios y vidas privadas era parte de su trabajo, y que sus clientes esperaban su opinión como parte del servicio que se les ofrecía.

ESCRIBIR PARA OTROS

Aunque los escribanos consideraban que su ocupación brindaba un servicio a sus clientes y consideraban que su misión más importante era atenderlos bien, tenían puntos de vista ligeramente diferentes acerca de lo que esto significaba. Felipe creía que su capacidad para redactar documentos escritos era un "don de Dios". Se veía a sí mismo como un experto en su oficio y no le gustaba que sus clientes participaran con él en la composición de las cartas. Felipe prefería que sus clientes le explicaran su situación y le proporcionaran la información básica que necesitaba, como nombres, fechas o direcciones, y le dejaran a él el resto. Mientras escribía les mostraba a sus clientes sus conocimientos, diciéndoles "así se escribe una carta formal" o "usted tiene que usar una mayúscula aquí" o recitando las reglas para justificar la manera en la que redactaba sus cartas. Me dijo varias veces que todos los documentos que se producían en la plaza debían estar escritos correctamente porque los escribanos eran juzgados por otros a partir de su labor. Creía que la mayoría de sus clientes no sabían nada sobre la escritura de cartas y que le pagaban para que las compusiera correctamente. También consideraba que los textos menos que perfectos dañaban la reputación de los escribanos como escritores profesionales y que esto podría ocasionarles la pérdida de clientela. Esto no quiere decir que los documentos que Felipe preparaba fueran con frecuencia casi perfectos. Muchas veces tenían errores superficiales de ortografía y puntuación y problemas más serios con la estructura sintáctica. Sin embargo, creía que lo que él producía estaba regido por

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

la normatividad y los preceptos de la lengua. Sólo a aquellos clientes que le traían borradores a mano cuidadosamente escritos para copiar les permitía trabajar con él mientras escribía, e incluso entonces hacía preguntas frecuentes sobre el borrador, hacía sugerencias para cambiarlo o tomaba el dictado de manera cuidadosa.

Pedro, por otro lado, tenía concepciones diferentes acerca de su oficio que sutilmente le dieron forma a sus prácticas como escribano. Creía que era importante respetar las ideas del cliente sobre cómo escribir un documento determinado y mientras escribía los invitaba a participar y a hacer sugerencias. Eugenio y Rafael sentían que el aspecto más importante de su trabajo era satisfacer a sus clientes, incluso si esto significaba producir un texto menos que perfecto al estirar un poco algunas de las normas formales del lenguaje escrito. Mientras que Felipe por lo regular se negaba a infringir lo que consideraba reglas estrictas, Eugenio y Rafael a veces adaptaban los formularios agregando palabras a los documentos cuando ya los habían terminado, o usaban abreviaturas sin incluir una explicación de lo que significaban las siglas. Describieron lo que hacían al tomar las ideas de los clientes y "darles forma" u "organizarlas", mientras que Felipe creía que su labor consistía en mejorar el lenguaje escrito y protegerse contra de los errores comunes. A diferencia de Felipe, que consideraba que la adherencia estricta a las convenciones del lenguaje escrito era parte de su trabajo, los otros escribanos argumentaban que si los clientes salían de la plaza contentos, les contarían a sus amigos y conocidos sobre los servicios ahí disponibles, y nuevos clientes llegarían a la plaza.

Los cuatro escribanos participantes insistieron en que aprendieron a través de la práctica mientras elaboraban documentos auténticos. Si no producían textos que fueran aceptables para sus clientes simplemente no les pagaban. Mientras que todos ellos tenían algún grado de escolaridad formal, consideraban que lo que habían aprendido en la escuela era simplemente "una idea general", "ortografía" y "reglas gramaticales". Los cuatro destacaron que no tenían ninguna capacitación formal para trabajar en la plaza y enfatizaron que sus ocupaciones anteriores les habían proporcionado algunos antecedentes para convertirse en escritores públicos, particularmente Pedro, quien trabajó como empleado en varias agencias gubernamentales y Felipe, que fue inspector de un banco. Algunos mencionaron que habían tomado clases de mecanografía en la escuela, pero que habían tenido pocas oportunidades de usar una máquina de escribir antes de ir a trabajar en la plaza.

Al tratar sobre los escribanos en el antiguo Egipto, Baines (1983) señala que "había escuelas en las que se adquiría la lectoescritura básica [pero] que la parte más importante de la formación de un escribano parecía haber sido vocacional, bajo la supervisión de un superior en una oficina" (p. 580). Esto también parece ser válido para los escribanos del México contemporáneo. Trabajar con otros más experimentados, hacer preguntas y verlos escribir fue importante para los novatos cuando se iniciaron en el oficio. La tabla 2 resume cómo y qué recuerdan haber aprendido con éxito para ganarse escribiendo para otros. Es importante tener en cuenta que las prácticas letradas que construyeron a lo largo del tiempo implican simultáneamente el uso de habilidades y tecnología, así como el conocimiento local, es decir qué tipo de documento escribir, su formato, cómo interactuar con los clientes, las consecuencias y los posibles resultados de las cartas que escriben en otros contextos, entre otros.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Las estrategias que eligieron los escribanos estaban relacionadas con situaciones particulares. Si un cliente traía un documento para copiarlo los escribanos tenían muy poca necesidad de pedir ayuda a un compañero más experimentado. Sin embargo, si el cliente quería un texto con el que el escribano no estaba familiarizado, entonces pedía ayuda o podría arriesgarse y redactarlo lo mejor que pudiera. Los escribanos desarrollaron su uso de habilidades y tecnología, y afinaron sus conocimientos en el contexto de producir tipos específicos de documentos que les permitieron diferenciar su comprensión sobre cartas, peticiones, contactos y recibos, facturas, etc. Al trabajar con los clientes, estudiar modelos y hacer preguntas, se centraron en aspectos muy específicos de los textos escritos. Por ejemplo, la forma en la que un texto dado se veía afectado por el propósito, cómo variar el tono de los documentos y qué aperturas y cierres eran apropiados. El uso de documentos modelo para escribir no fue un ejercicio abstracto, sino que respondió a la necesidad de resolver un problema específico. En el proceso también aumentaron su comprensión sobre los significados, los tipos y las funciones de la escritura en el contexto de las instituciones y las ideologías locales (McClauglin, 1994).

En su calidad de escribanos Pedro, Eugenio, Felipe y Rafael mediaron relaciones sociales para sus clientes. A través de la escritura para otros, el asesoramiento, la composición de documentos y la redacción de propuestas, intervinieron en las interacciones con las instituciones y con otras personas. Lo que escribieron y la manera en la que lo hicieron tuvo importantes consecuencias sociales y personales para sus clientes. Los formularios que llenaron y las cartas que escribieron tenían el potencial de abrirles a sus clientes puertas que de otra manera estarían cerradas. Al proporcionarles documentos escritos los ayudaron a acceder a esas situaciones sociales que no solo requerían el uso de la escritura sino su presentación de una manera más formal. En algunos casos la diferencia entre la persona que entrega una carta escrita a mano o la que la mecanografía es sólo una cuestión de preferencia personal. Pero en otros escribir a máquina es necesario o altamente valorado por los funcionarios y empleados: el uso de la tecnología de impresión, incluso si es una máquina de escribir mecánica, puede ser la diferencia entre lograr un objetivo específico tal como obtener una licencia o permiso, y no lograrlo.

SOPESAR LOS EVENTOS Y LAS POSIBILIDADES: EL CONOCIMIENTO LOCAL EN MARCHA

La teoría actual reconoce la importancia del contexto en el que el aprendizaje de la lectura y la escritura y la práctica tiene lugar (Barton, 1994; Farr, 1994; Keller-Cohen, 1994, Street, 1984, 1993a,b,c). Los escribanos y los clientes "crearon y recrearon los contextos en los que [se] utilizaban los materiales escritos, la manera en la que dichas interacciones influenciaron y [fueron] influenciadas por el uso de materiales escritos" e "interpretaron y dieron significado a los textos y acciones involucrados" (Reder, 1987, p. 36). Los contextos aplicados a los escribanos y a la escritura de los clientes era multidimensional: sus actividades de lectura y escritura estaban integradas tanto en la configuración específica de la interacción cara a cara en la plaza como en el entorno social

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

más amplio, es decir, en los procesos culturales, políticos y económicos que ocurren más allá de la inmediatez de su interacción (Street, 1993a).

Los escribanos prestaron cuidadosa atención a una serie de factores tales como las relaciones sociales, los procedimientos burocráticos, el propósito de los clientes y los resultados deseados. Al tomar decisiones sobre los textos, el conocimiento local no era estático. La manera en la que estos elementos se ponderaban dependía de cada situación. El significado del conocimiento local dependía de las interpretaciones construidas relacionadas a las tareas específicas de lectura y escritura que a su vez configuraban las prácticas específicas de cultura escrita (Street 1993a). La inclusión de factores que están más allá del contexto inmediato, es decir, la manera en la que se evaluará socialmente un documento dado o el rendimiento de los escribanos o la forma en la que un escribano puede asegurar los resultados deseados para un cliente, por ejemplo, sugiere que el conocimiento local mostrado en las actividades de lectura y escritura es fluido. Cada aspecto del conocimiento debe sopesarse cuidadosamente respecto al otro. En este sentido, no hay una solución unitaria, ni una sola expectativa, ni una respuesta automática correcta. Sólo hay respuestas a situaciones específicas en el entorno de múltiples consideraciones. En vista de que la lectura y la escritura son actividades guiadas por intenciones y cargadas de valores, experimentan una metamorfosis continua de la forma y la función de acuerdo con el tiempo, el lugar, el propósito y la postura (Ferdman, Weber & Ramirez, 1994).

Los escribanos compartían nociones generales sobre su trabajo, como los tipos de documentos que escribían, la cultura material de su oficio y los procedimientos de trabajo, pero incluso en el contexto muy específico de esta práctica situada su conocimiento local variaba. En particular, sus opiniones sobre lo que hacían cuando trabajaban, por ejemplo, si escribían para los clientes, escribían con los clientes o escribían a partir de las ideas de los clientes, eran bastante heterogéneas. Diferían las creencias que tenían sobre las consecuencias que tendría su trabajo para atraer nuevos clientes y establecer una reputación, y esto a su vez influyó en su manera de definir y cumplir con su oficio. Sus prácticas de lectura y escritura incluían no sólo lo que hacían cuando escribían, sino también lo que pensaban sobre lo que hacían (Street, 1993c).

Las creencias divergentes de los escribanos sobre su labor, la lectura-escritura y el aprendizaje moldearon sus prácticas profesionales y su postura frente a sus colegas y sus clientes. En la mayoría de los casos, Felipe se posicionó como un experto frente a sus clientes y utilizó su control sobre la máquina de escribir como una forma de dirigir el texto, la interacción con sus clientes y las decisiones sobre lo que era apropiado para ellos. Él solo renunciaba a su autoridad cuando consideraba que un cliente era más experto que él, por ejemplo, cuando escribió una carta para un profesional con educación universitaria. Pedro, por otro lado, por lo general permitía que los clientes le dictaran, y solo proponía pequeños cambios o sugerencias cuando consideraba que el texto debía organizarse de manera diferente, ser más conciso o más comprensible. Sin embargo, casi siempre se contentaba con aceptar las composiciones de los clientes, incluso si fueran, como dijo en una entrevista, un poco inusuales. En contraste con Felipe, Pedro no asumía una postura autoritaria con sus clientes. De hecho rara vez hizo un cambio sin obtener primero la aprobación de éstos.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Eugenio y Rafael tomaron una postura similar a la de Pedro, pero buscaban activamente soluciones creativas para los diferentes problemas que surgían, incluso si eso significaba doblar un poco las reglas. No estaban particularmente preocupados si su texto era menos que perfecto: les importaba más satisfacer las expectativas de sus clientes y servirles bien. Creían que el contacto personal y la interacción cara a cara tendrían más peso que el producto escrito. Por lo tanto, su prioridad era "complacer al cliente". En una ocasión, por ejemplo, cuando uno de ellos le exigió que incluyera un nuevo párrafo, Eugenio ya había escrito el cierre de la carta y lo único que faltaba era la firma final. Y aunque ni borrar el cierre ni volver a mecanografiar la carta eran opciones para él, esta nueva solicitud no le molestó como le hubiera molestado a Felipe, y lo que hizo fue simplemente escribir "NOTA:" en la parte inferior de la página y agregar el parágrafo, utilizando un tipo de letra similar al de una posdata, una nota al pie de página o una advertencia.

Los testimonios proporcionados por los escribanos van en contra de las nociones monolíticas de alfabetización promovidas por la escolarización. Se recordará que los escribanos llegaron a la conclusión de que lo que aprendieron en la escuela sólo les fue parcialmente útil en la plaza. Sus experiencias sugieren que al menos en algunos entornos el uso de la escritura va más allá de los propósitos académicos, ya que requiere de habilidades y prácticas que una visión restringida de la cultura escrita no puede proporcionar. Se necesita un proceso de toma de decisiones consciente, la facultad de ampliar continuamente nuestras habilidades de escritura, la capacidad para crear e improvisar cartas escritas y muy frecuentemente la habilidad de escribir de forma rápida e inmediata.

Los recuerdos de los escribanos sobre cómo aprendieron a hacer su trabajo ofrecen muchas pistas para pensar sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura en otras situaciones. Para dominar los recién llegados acudieron a sus colegas más experimentados en busca de ayuda. Las creencias y el conocimiento de los escribanos novatos sobre las prácticas aceptables y los procedimientos esperados evolucionaron a partir de la interacción también con los clientes, observando a los escribanos más experimentados mientras trabajaban, arriesgándose, poniendo atención y "estudiando" documentos modelo. El aprendizaje y comprensión de su oficio resultaron socialmente motivados ya que estuvieron influidos por su interacción con otras personas, junto a la necesidad real de ganarse la vida. Las estrategias que emplearon fueron múltiples e interrelacionadas, y al igual que las prácticas de lengua escrita que estaban aprendiendo también estaban situadas en contextos específicos.

Las experiencias de los escribanos proporcionan una amplia evidencia de la importancia del propósito al escribir y aprender a escribir. Los escribanos lo vieron: como lo que guió sus propios esfuerzos para aprender, y como la clave para comprender las necesidades de sus clientes. Descubrir lo que un cliente esperaba lograr con su documento y el tipo de escritura que requería la situación era esencial para encontrar el tono y las expresiones correctas. Los escribanos señalaron que no había una forma única para todas las situaciones y que las cartas variaban de un cliente a otro, incluso cuando éstas eran altamente estructuradas y formulaicas. A veces se les planteaba el desafío de escribir documentos cuando no estaban completamente seguros de cómo escribirlos y consideraban el hecho de asumir riesgos como algo muy instructivo. Si se aprovecha la experiencia de los escribanos queda claro que el propósito auténtico para utilizar la lectura y la escritura,

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

la exposición múltiple a diferentes tipos de escritura y las oportunidades continuas para escribir, contrastar documentos e interactuar con otros escritores tendría que guiar los esfuerzos educativos, el diseño curricular y la actividad en el aula.

Los escribanos de la Plaza de Santo Domingo son intermediarios de la lectura y la escritura que intervienen en las demandas de la sociedad para el uso del lenguaje escrito como un requisito para la participación y los esfuerzos y habilidades de sus clientes para satisfacer esas demandas. Las personas acuden a la plaza en busca de ayuda para producir los documentos que requieren en diferentes ámbitos de su vida cotidiana, así como consejos sobre cómo entregar dichos documentos, qué decirle a las autoridades, a los empleados o a otros destinatarios, y cómo utilizar los productos escritos para satisfacer sus necesidades. Los escribanos se enfrentan al desafío de elaborar un lenguaje escrito que capture los propósitos y el tono de los clientes. Su trabajo es mucho más complejo que el del copista ya que deben conjugar su comprensión del lenguaje escrito y la manera en que se utiliza con las nociones, solicitudes y demandas de sus clientes.

Tabla 1

Tipos de documentos que producen los escribanos	
Tipo de documento	**Ejemplos**
Documentos legales	Contratos Declaraciones Notificaciones Cartas poder
Cartas formales	Peticiones a los funcionarios electos Cartas para solicitar empleo Cartas de recomendación Comunicaciones oficiales licitaciones
Trabajo escolar	Reportes Proyectos Ejercicios Tareas escolares extensas
Escritos personales	Diarios Narraciones Cartas de amor Comunicaciones personales
Formularios	Formularios para pagar impuestos Licencias de matrimonio Solicitudes Facturas

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Tabla 2

Resumen sobre el aprendizaje de los escribanos	
Cómo aprenden los escribanos	**Qué aprenden los escribanos**
Observando a otros escribanos	Sobre los documentos
Haciendo preguntas (a otros escribanos y a los clientes)	Forma (aperturas, cierres, encabezados)
Utilizando modelos (traídos por los clientes, copias de documentos dictados, formatos de cartas, muestras de un libro)	Formato (uso del espacio, ordenamiento correcto de los elementos
Analizando partes de los textos, lo que los escribanos definieron como "fijándose"	Lenguaje
Practicando (oportunidades para escribir)	Variedad
Asumiendo riesgos ("aventándose")	Tono
Copiando y tomando dictado	Propósito
La respuesta inmediata de los clientes	Sobre su trabajo en la plaza
Corrigiendo errores	Obtener información de los otros
	Dejar satisfechos a los clientes
	Dar consejos y orientación a los clientes
	Negociar documentos
	Aceptar / rechazar cierto tipo de trabajos
	Sobre los escritos en un mundo más allá de la plaza
	Cómo se utilizan los documentos
	Cómo se presentan los documentos de manera oral
	Resultados y consecuencias potenciales

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

REFERENCIAS

Baines, J. (1983). Literacy and Ancient Egyptian Society. *Man, (18)* 3, pp. 572-599.

Barton, D. (1991). The social nature of writing, en: D. Barton y R. Ivanic (eds.) *Writing in the Community*. (pp. 1-14). Londres: Sage.

Barton, D. (1994). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers.

Barton, D. e Ivanic, R. (eds.) (1991). *Writing in the Community*. Londres: Sage.

Baynham, M. (1993). Code switching and mode switching: Community interpreters and mediators of literacy, en: B. Street (ed.), *Cross cultural approaches to literacy*. (pp. 294-314). Cambridge: Cambridge University Press.

Bennett, A. (1991). Discourses of Power, the Dialectics of Understanding, the Power of Literacy, en: C. Mitchell y K. Weiler (eds.) *Rewriting Literacy: Culture and the discourse of the others.* (pp. 13-34). Nueva York: Bergin y Garvey.

Besnier, N. (1993). Literacy and feelings: The encoding of affect in Nukalaelae letters, en: B. Street (ed.) *Cross cultural approaches to literacy.* (pp. 294-314). Cambridge: Cambridge University Press.

Bray, W. (1968). *Everyday Life of the Aztecs*. Nueva York: Dorset.

Briggs, C. (1986). *Learning how to ask*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brodkey, L. (1991). Tropics of Literacy, en: C. Mitchell y K. Weiler (eds.) *Rewriting literacy. Culture and the discourse of the other.* (pp. 161-168). Nueva York: Bergin y Garvey.

Carballo, E. y Martínez, J. (1988). *Páginas sobre la Ciudad de México: 1469-1987*. México, D.F.: Consejo de la Crónica de la Ciudad de México.

Farr, M. (1994). En los dos idiomas: Literacy Practices among Chicano Mexicanos, en: B. Moss (ed.) *Literacy Across Communities*. (pp. 9-48). Cresskill, Nueva Jersey: Hampton Press.

Galindo, R. (1994). Amish newsletters in *The Budget*: A genre study of written. *Language in Society*. (23) 1, pp.77-105.

García Cubas, A. (1986). *El libro de mis recuerdos*. México: Porrúa.

Geertz, C. (1983). *Local Knowledge*. Nueva York: Basic Books.

Graff, H. (1987). *The Legacies of Literacy*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.

Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies.* Cambridge: Cambridge University Press.

Heath, S. B. (1983). *Ways with words.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hymes, D. (1986). *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. (2da ed.). Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

Kalman, J. (1994). La alfabetización cuando no hay escritura: el uso de la lengua escrita como práctica social. *Huaxyacac. Revista de educación*, (1) 3, pp.37—43.

Kalman, J. (1999). *Escribiendo en la plaza: Las prácticas de alfabetización mediadas de los suscriptores y sus clientes en la Ciudad de México*. México, D.F.: CINVESTAV.

Keller-Cohen, D. (Ed.) (1994). *Literacy. Interdisciplinary conversations*. Cresskill, Nueva Jersey: Hampton Press.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Lewis, I. M. (1993). Literacy and cultural identity in the Horn of Africa: the Somali case, en: B. V. Street (ed.) *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. (pp. 143-155). Cambridge: Cambridge University Press.

McLaughlin, D. (1994). Toward a dialogical understanding of literacy: The case of Navajo Print, en: B. J. Moss (ed.), *Literacy across communities.* (pp. 85-120). Cresskill, Nueva Jersey: Hampton Press.

Merrit, M. (1976). On questions following questions (in service encounters).*Language in society*. 5, pp. 315-317.

Pardo, M. T. (1993). El desarrollo de la escritura en las lenguas indígenas de Oaxaca. *Iztapalapa*, 29, pp.109-134. (Número especial sobre Políticas del lenguaje en América Latina, editor R. E. Hamel).

Prawda, J. (1987). *Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano*. México: Colección Pedagógica Grijalbo.

Reder, S. (1987). Comparative aspects of functional literacy development: three ethnic American communities, en: D. Wagner (ed.) *The future of literacy in a changing world*. (pp. 250-270). Nueva York: Pergamon Press.

Schieffelin, B., y Cochran-Smith, M. (1984). Learning to Read Culturally: Literacy before schooling, en: H. Goelman, A. Oberg y F. Smith (eds.) *Awakening to Literacy.* Exeter, Nuevo Hampshire: Heinernann.

Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Sola, M. y Bennett, A. T. (1991). The Struggle for Voice: Narrative, Literacy and Consciousness in an East Harlem School, en: C. Mitchell y K. Weiler (eds.), *Rewriting literacy. Culture and the Discourse of the Other.* (pp. 35-56) Nueva York: Greenwod Publishing Group.

Street, B. V. (1984). *Literacy in Theory and Practice.* Cambridge: Cambridge University Press.

Street, B.V. (ed.) (1993a). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Street,B. (1993b) Culture is a verb: Anthropological aspects of language and cultural process. [La cultura es un verbo: Los aspectos antropológicos del lenguaje y del proceso cultural]. En D. Graddol, L. Thompson & M. Byram Language and Cult1ure, [El lenguaje y la cultura]. Cleveland: BAAL and Multilingual Matters.

Street, B. V. (ed.) (1993c). Guest Editorial. *Journal of research in reading*. (Edición especial), (16) 2.

Valiñas, L. (1986). Problemas de la alfabetización de las lenguas indígenas, en: Lara, L. y Garrido, F. (eds.) *Escritura y alfabetización*. (pp. 101-112). Ciudad de México: Ediciones del Ermitaño.

Velez-Ibanez, C. y Greenberg, J. B. (1992). Formation and Transformation of Funds of Knowledge among U.S.-Mexican Households. *Anthropology and Education Quarterly, (23)* 4, pp.313-335.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Wagner, D. A. (1993). *Literacy, Culture, and Development. Becoming Literate in Morocco*. Cambridge: Cambridge University Press.

Weinstein-Shr, G. (1994). From mountain tops to city streets: Literacy in Philadelphia's Hmong community, en: B. Moss (ed.) *Literacy across communities.* (pp. 49—83). Cresskill, Nueva Jersey: Hampton Press.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

EL ESCRIBANO PÚBLICO, MEDIADOR DE LA CULTURA ESCRITA PARA LA CLASE POPULAR[1]

El concepto cultura escrita se utiliza para designar dos procesos claramente distinguibles uno del otro, pero íntimamente vinculados entre sí. En primer término, se refiere a la cultura que se escribe, desde las grandes obras literarias y los tratados científicos hasta los textos legales y administrativos. Los primeros resguardan la experiencia humana y el conocimiento acumulado, mientras que en los segundos se cristalizan las relaciones sociales y políticas, por lo que sirven como doctrina para gobernar la vida en sociedad.

La noción cultura escrita también alude a las prácticas, los usos y las convenciones de la palabra escrita y a las maneras como son construidos y apropiados en contextos, así como a las relaciones de poder específicas, en la vida comunicativa de las personas. De este modo, dicho concepto integra tanto a los distintos tipos de textos como a sus dimensiones históricas, contextos de uso, formas e interpretaciones, y la ubicación de la escritura en cuanto empleo del lenguaje en un tejido social.

Desde la perspectiva histórica de larga duración, la alfabetización masiva es una meta social reciente (Bennet, 1991). Sus protagonistas y beneficiarios no han sido siempre los mismos. En sus etapas iniciales la diseminación de la escritura benefició ante todo a los sectores sociales privilegiados: autoridades religiosas, gobernantes y algunos núcleos de comerciantes. La formación de nuevas generaciones de lectores y escritores se reservaba para un porcentaje mínimo de la población. A su vez, el uso de la lengua escrita estaba estrictamente controlado.

Pese a estas restricciones la lengua escrita comenzó a penetrar diferentes aspectos de la vida social a través de sus instituciones: el Estado, la burocracia, la iglesia y el comercio. El desarrollo continuo de las tecnologías de la escritura, de sus materiales y la diversificación de los usos de la escritura beneficiaron la difusión de la lengua escrita. También ampliaron la cantidad de exigencias para hacer uso de ella en diversas actividades y contextos. Ello abrió un espacio para el cultivo de

[1] Este texto fue originalmente publicado en Kalman, J. (2002). El escribano público: mediador de la cultura escrita para la clase popular. En Castillo, A. (coordinador). *La conquista del alfabeto: Escritura y clases populares*, Madrid: Ed. Trea, pp. 287-302. N. de la E.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

situaciones colectivas de lectura y escritura en las que quienes sabían leer y escribir ayudaban a los que no sabían hacerlo. En un principio, estos lectores y escritores servían únicamente a las castas gobernantes. Con el paso del tiempo extendieron sus servicios a usuarios de otros estratos sociales.

El trabajo de leer y escribir para otros ha sido realizado de distintas maneras según el entorno social y el momento histórico. A veces los escribanos eran copistas, es decir, reproductores humanos de diferentes tipos de textos y documentos. En otras ocasiones se convertían en la mano y la mente de los poderosos. También había quienes fungían como intermediarios para que otros pudieran hacer uso de la lengua escrita. La existencia de estos mediadores ha sido detectada en diversas épocas y culturas. En Inglaterra, los decretos reales del siglo XI fueron dirigidos "a todos los que ven y escuchan este escrito" (Clanchy, 1988), lo que supone la presencia de lectores públicos. Durante la Edad Media las cátedras en las universidades europeas consistían principalmente en la lectura en voz alta de textos. En Brasil los terratenientes de la época colonial contrataban contadores, administradores y secretarios para manejar sus asuntos y atender las necesidades oficiales de escritura. El desarrollo de la imprenta propició la circulación de ejemplares de la Biblia traducida a las lenguas europeas vernaculares y el nacimiento de un nuevo público lector; cuyo acceso a los almanaques, calendarios y novelas fue posible gracias a quienes leían en voz alta estos textos (Digges y Rappaport, 1992; Eisenstein, 1980; McLuhan, 1962; Robine, 1974).

En la actualidad, existen lectores y escritores que desempeñan funciones similares a las descritas. Si han sobrevivido es porque las causas que originaron su nacimiento aún no han desaparecido del todo. Si bien la posible admisión a la escuela pública de la población infantil es prácticamente universal, sectores importantes de ésta no han tenido acceso a la lectura y la escritura o su entrada ha sido limitada. Estas personas enfrentan obligaciones individuales y colectivas que exigen el uso de la lengua escrita. Cuando no pueden resolver dichas necesidades por su cuenta resulta indispensable la ayuda de otros.

Las formas de apoyo para solucionar situaciones de lengua escrita son muy diversas. Es común que el auxilio provenga de miembros de la familia. Tales son los casos descritos por autores como Schefflin y Cochran Smith en 1994 de niños en edad escolar que ayudan a sus padres inmigrantes a leer y responder correspondencia oficial. Estos ejemplos son similares al relatado por Rosemary Henze (1992) de una hija de campesinos griegos que resuelve las exigencias de lengua escrita que se le presentan a su familia. Pero la ayuda también proviene de otros ámbitos sociales: Barton (1994) cuenta cómo el empleado de una agencia de viajes lee e interpreta para un cliente los horarios de vuelos y de trenes.

Hoy en día existen escribanos públicos que se dedican a producir documentos a solicitud de clientes que los contratan para realizar una tarea específica. Sus características varían en función del entorno social, la cultura y el tipo de escribano, así como de la tecnología que éste emplea para hacer su trabajo. En Perú estas personas son llamadas escribanos. Escriben cartas y llenan formatos con máquinas de escribir puestas sobre mesitas ubicadas en parques, plazas y entradas de oficinas gubernamentales. En Irán se les llama *mirzabenevis* (escribano) o *namennevis* (escritor de cartas). Trabajan sentados en el piso, ya sea en las entradas de las agencias oficiales o en las oficinas de co-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

rreo. Escriben a mano, utilizando su portafolio acomodado en sus piernas como escritorio. No sólo escriben cartas para sus clientes, también les leen cartas personales, oficios u otros tipos de escritos.

El propósito de este ensayo es explorar las dos facetas de la cultura escrita mediante el análisis de los escribanos que trabajan en la Ciudad de México. Para ello, parto del supuesto de que la redacción compartida entre el escribano y su cliente crea y recrea diferentes aspectos de la vida social, de la escritura y su uso, así como de las formas textuales. Ambos intercambian puntos de vista, negocian formas y significados y resuelven los problemas específicos que surgen al elaborar un documento. El escribano media para el cliente sus ideas acerca de la lengua escrita, la construcción de sus contenidos y formas y cómo se usa.

Desde el inicio del dominio español los escribanos tuvieron un lugar significativo en la vida pública y en la burocracia emergente. Trabajaban al aire libre en la plaza Mayor (hoy llamada Zócalo)[2] y cuando se construyeron los primeros edificios coloniales se dividieron en dos grupos. Uno se trasladó a los despachos del edificio del portal de los Mercaderes y sus miembros se convirtieron en los primeros notarios reales de la colonia. Otro siguió trabajando en la intemperie y constituye el antecedente histórico de los escribanos que hoy en día ocupan la plaza de Santo Domingo, a unas cuadras del Zócalo de la Ciudad de México. Durante generaciones se les ha conocido como evangelistas, nombre que sugiere relaciones con los apóstoles y con la redacción de tipo epistolar.

LA PLAZA DE SANTO DOMINGO

Desde hace muchos años en la Plaza de Santo Domingo llevan a cabo diariamente eventos de lectura y escritura integrados en la vida social. Los clientes buscan ayuda para la lectura y la elaboración de textos escritos mientras que los escribanos realizan estas tareas y cobran por ello. Esto hace que sea un lugar idóneo para estudiar la lectura y la escritura *in situ*, sin construir situaciones especiales con colaboradores seleccionados. En él se puede observar la lengua escrita rodeada de habla, ya que los escribanos y los clientes dialogan sobre los textos, comentan mientras escriben y negocian sus diferencias. Esta interacción es una especie de ventana para observar cómo las ideas, los valores, las razones y las acciones de los actores se conjugan para definir las formas de mediación de la lengua escrita.[3]

[2] Cervantes de Salazar menciona desde 1554 en sus *Diálogos latinos* la presencia de importantes personajes en el hoy llamado Palacio Nacional: abogados, comerciantes, negociantes y escribanos.

[3] Durante el trabajo de campo se recogieron datos mediante la observación participativa; los materiales obtenidos incluyen: 1) grabación en audio y notas de campo de las interacciones entre escritores públicos y clientes, enfatizando lo que los participantes decían y hacían; 2) entrevistas con los clientes antes de retirarse de la plaza; 3) entrevistas y pláticas informales con los escribanos; 4) recopilación de documentos escritos (producidos en la plaza, borradores de escribanos de clientes, notas de clientes o escribanos); 5) fotografías y vídeo. Una vez reunida esta información, la analicé de acuerdo con los procedimientos de la etnografía de la comunicación (Basso, 1974; Farr, 1994; Hymes, 1972; Saville-Troike, 1982). Farr señala que esta metodología parte de la `remisa de que la construcción del contexto comunicativo es la clave en estudios de lenguaje de este tipo, donde el reto fundamental consiste en descubrir y vincular unidades lingüísticas con

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Resulta difícil precisar con exactitud el número de escribanos que trabajan en este espacio, ya que aunque oficialmente hay sólo treinta y cuatro puestos registrados muchos de ellos son utilizados por más de una persona en turnos distintos. La escolaridad y la experiencia previa de los escribanos son heterogéneas aunque la mayoría ha concluido estudios de primaria. Algunos iniciaron otro ciclo educativo pero no pudieron concluirlo debido a carencias económicas.

Los clientes que hacen uso de los escritorios públicos también son distintos entre sí en cuanto a sus necesidades, su experiencia escolar, su familiaridad con la lengua escrita y sus convenciones. Algunos van a la plaza en busca de alguien que les pase un borrador a máquina, limitando la función del escribano a la de un copista. Otros acuden para dictar un oficio o un acta, es decir, para contratar un mecanógrafo. Hay quienes, y estos son los más interesantes para mí, llegan con el propósito de producir junto con el escribano textos como contratos, cartas, oficios y reportes escolares.

En esta plaza circulan una gran variedad de documentos. En ocasiones los clientes ya han preparado un borrador y solicitan al escribano que lo copie o que tome dictado. A veces llevan un documento viejo que sirve de modelo y piden que se modifique el contenido para actualizar la información. Hay casos en los que el cliente lleva apuntes o documentos auxiliares para consultar a la hora de redactar. En otros no lleva nada escrito y el escribano redacta lo que se le pide a partir de lo que el cliente le va informando en el transcurso de su transacción. La tabla 1 resume el tipo de documentos que los escribanos preparan:

Tabla 1

Tipos de documentos	Ejemplos
Documentos legales	Contratos Actas Avisos Cartas de poder
Documentos escolares	Tareas Proyectos Informes Ejercicios
Documentos personales	Diarios Narrativas Cartas de amor Cartas personales
Formatos	Declaración de impuestos Formatos Recibos

los significados sociales (1994, p.3). El concepto de "participación" incluye las acciones, el habla, las creencias y puntos de vista de los actores sociales; es decir, lo que las personas hacían al redactar un documento y lo que pensaban acerca de lo que estaban haciendo (Street, 1993). En la elaboración de las categorías tomé en cuenta diferentes aspectos de cómo intervenían y actuaban los participantes: sus propósitos, el tono que buscaban dar al documento, sus aportaciones a la construcción del texto respecto a quién controlaba el proceso (el cliente, el escribano o ambos), quién definía el género del documento y las formas de proceder, qué se escribía u omitía y cómo se posicionaban los actores uno frente al otro.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Una diferencia fundamental entre los escribanos actuales de la Plaza de Santo Domingo y los antiguos es que los primeros no pertenecen ni a la clase gobernante ni a la élite religiosa. Provienen de las clases populares, por lo que su acceso y vínculo con la lengua escrita están determinados por las formas cotidianas, los usos y las convenciones escolares y el contacto con los documentos llevados por los clientes. Puede ocurrir que éstos tengan mayor escolaridad que el escribano y lean o escriban con mayor soltura y fluidez que él. Cuando no es así el escribano mantiene su posición de "experto" y su apropiación particular de la lengua escrita interviene de manera directa tanto en la proposición y la toma de decisiones respecto a los textos como en los criterios para flexibilizar las convenciones escritas o apegarse a ellas.

LA MEDIACIÓN DE LA CULTURA ESCRITA: LA INTERACCIÓN ENTRE LOS ESCRIBANOS Y LOS CLIENTES

Un texto, ya sea oral o escrito, es la cristalización de múltiples relaciones sociales en las que los hablantes o los escritores toman posiciones sucesivas frente a situaciones específicas. Estas relaciones incluyen la forma en que un hablante o escritor se concibe frente al escucha o lector, el propósito comunicativo del texto, el asunto a tratar, la historia de ese asunto y las interacciones previas que se han dado con relación a éste. Al emplear el lenguaje, el hablante o escritor comunica ciertas actitudes y participa desde posturas y lugares sociales específicos (Dyson, 1994). Por esto, uno de los momentos más reveladores de la interacción entre el escribano y el cliente es aquel en el que hay algún tipo de discrepancia entre los participantes acerca de cómo elaborar el documento. La discusión entre ellos les obliga a exponer sus razones, manifestar sus propósitos y emplear su conocimiento para tomar una posición tanto frente a su oponente como ante el texto.

En situaciones así la mediación consiste en las formas en las cuales el escribano incide en la elaboración de textos específicos. Durante el intercambio de ideas respecto a cómo realizar alguna parte del documento se pueden observar tres momentos de decisión diferentes, que ocurren de manera inmediata, secuenciada y simultánea. Son secuenciados porque una vez que el escribano escribe el documento con la participación del cliente éste lo lleva a otras esferas de actividad y participación social. Sin embargo, en el momento de la elaboración ambos consideran el futuro uso del documento para hacer propuestas en torno a qué debe decir este y cómo debe hacerlo. Cuando los puntos de vista de ambos coinciden el proceso avanza sin dificultades. Cuando hay discrepancia la posición de uno frente a otro y de los dos respecto a la letra escrita se hace visible. Por ello es posible caracterizar las diferentes formas de participar mediante la disección de los distintos momentos de decisión. Lo inmediato (el escribano y el cliente cara a cara), lo secuenciado (escribir el documento ahora para usarlo después) y lo simultáneo (tomar en cuenta el futuro mientras se escribe) constituyen elementos sustanciales en la cultura que surge al usar la escritura para participar en el mundo social.

A través del habla los escribanos y sus clientes discuten y negocian qué, para qué y cómo escribir un texto. Considérese el siguiente ejemplo: un día, un cliente le pidió a un escribano que

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

le llenara a máquina una solicitud para una tarjeta de crédito. Conforme llenaba el formato, el escribano preguntaba al interesado los datos necesarios: nombre, dirección, registro federal de causantes, número de teléfono, fecha de nacimiento, entre otros. El trabajo avanzó sin dificultades hasta que hubo que responder a la pregunta de si quería solicitar una tarjeta complementaria. El cliente dudó antes de responder ya que no estaba seguro de lo que se trataba. El escribano le explicó que si deseaba era posible gestionarle una tarjeta extra para una persona más, tal vez su señora. Entonces el cliente respondió: "Es mejor que la señora no la tenga, así no gasta".

Este comentario produjo risa al escribano, quien escribió "no" en el formato. La respuesta de uno y la alegría del otro surgieron de una creencia compartida acerca de las consortes y probablemente de las mujeres en general: que no hay que darles acceso a recursos económicos porque los gastan. Su decisión de no solicitar una tarjeta complementaria refleja su anticipación acerca del uso probable de ésta, así como respecto a las mujeres y a la autoridad del marido sobre ellas. Dado que los dos protagonistas coincidieron en la respuesta a la pregunta no hubo mayor discusión.

La mediación que hace el escribano de la cultura escrita consiste en contribuir al entendimiento y significado de la escritura, de lo escrito y de su empleo en el mundo social. Su intervención afecta al producto final, por lo que en consecuencia define su uso futuro. En el ejemplo descrito se puede apreciar cómo se construyen ciertos significados inmediatos, entre escribano y el cliente, y futuros: el cliente con su esposa, el cliente con quien da el crédito. La mediación del escribano no sólo definió la respuesta marcada en el formato sino que influyó en la red de relaciones del cliente. Ello fue posible en la medida en que este último lo permitió. La intervención del escribano depende de la disposición de cada cliente para ceder el control del documento.

Al escribir un texto se construye una posición en un espacio social definido (Dyson, 1994). De haber sido un empleado del banco quien auxiliara al cliente a llenar este formato lo más probable es que el resultado hubiera sido diferente, ya que al banco le conviene que un cliente solicite varias tarjetas complementarias.

A continuación describo dos ejemplos más: la elaboración de una constancia y la redacción de una carta de amor. Primero expondré los ejemplos y posteriormente haré algunos comentarios en torno a las dos cartas. Las reflexiones más importantes están incluidas en las conclusiones.[4] Los contenidos de ambas cartas se encuentran en los Anexos 1 y 2.

La redacción de una constancia para un albergue

Carlos, un trabajador eventual, llevaba varios meses viviendo en un albergue de una organización de caridad. Cuando se separó de su esposa tuvo que dejar su pequeño departamento en el centro de la ciudad e ingresar a una casa de asistencia social del Ejército de Salvación. Estuvo desempleado varios meses y cuando consiguió trabajo se ausentó del albergue, en donde dejó sus escasas pertenencias. Al regresar se enteró de que quien no va a la casa de asistencia por más de tres días

[4] Para una descripción y análisis exhaustivo de estas y otras cartas véase J. Kalman: *Writing on the plaza. Mediated Literacy among Scribes and Clients in Mexico City*. Cresskill, Nueva Jersey: Hampton Press, 1999.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

pierde su lugar. También fue informado de que podría recuperar sus cosas sólo si presentaba una constancia de que había estado trabajando.

Carlos buscó a Felipe, un escribano en la plaza de Santo Domingo, viejo conocido suyo y originario del mismo pueblo del estado de Oaxaca. Le explicó su situación y de inmediato Felipe se puso a trabajar. Sacó tres hojas de papel impresas de un único lado y dos plumas, una roja y otra azul, para escribir un borrador a mano. Empezó la carta como si se tratara de un oficio. Escribió primero "Asunto" y luego la fecha. Le preguntó a Carlos a quién debía dirigir la carta, su cargo y la dirección del albergue. Carlos no pudo recordar el apellido del destinatario, por lo que el escribano dibujó una raya, como si fuera el espacio de un formulario para ser llenado después. Al empezar a redactar el texto Felipe orientó la carta como si fuera una recomendación y no una constancia. El primer renglón, "me dirijo a Uds. para recomendar ampliamente al señor Carlos Vidales", modificaba el propósito inicial del escrito. Ello pasó desapercibido a Carlos, quien actuó como si fuera un espectador más. Felipe redactó la carta de acuerdo con sus propios criterios, sin consultar a Carlos. De repente se dictaba a sí mismo en voz alta o le comentaba a Carlos: "Es que así se tiene que hacer" o "así se hace". Sólo en dos ocasiones le hizo algunas preguntas puntuales sobre los nombres y los cargos de las personas. Mientras Carlos observaba a la gente que pasaba Felipe organizó el texto y redactó los primeros párrafos de la carta. Así trabajaron hasta que Felipe preguntó:

> Felipe (F): Punto y aparte. Punto aparte. Motivo por el cual se separó de dicha, de esta, ese esa institución a su digno cargo, cargo fue por motivo de, ¿motivo de?
>
> Carlos (C): Trabajo.
>
> F.: Motivo de trabajo, trabajos. ¿Y si le ponemos nocturnos?
>
> C.: No, de trabajos, de trabajos nada más. De trabajos.
>
> F.: De trabajo, trabajos, trabajos excesivos... para que vean que tuviste mucho trabajo. Punto aparte.

Éste fue el único momento en el que Carlos intervino para tomar el control del texto. Rechazó la propuesta de Felipe e insistió en que no adornara la razón por la que Carlos no había regresado al albergue. Cuando le pregunté a Carlos por qué refutó la propuesta de Felipe, me contestó lo siguiente: "Nunca me gustó decir mentiras. Digo, estoy comprobando quién soy porque la verdad es que ¿para qué digo mentiras? Estoy diciendo quién soy".

La constancia le servía a Carlos para establecer su identidad social: quería que lo escrito en ella lo situara como un hombre honesto. Esperaba no sólo recuperar su lugar en el albergue, sino dejar testimonio de quién era. En la entrevista me comentó que seguramente el documento sería integrado a su expediente y podría ser leído por otras personas. Le preocupaba que no dijera la verdad, porque creía que el ser descubierto podría afectar a su lugar en el mundo y lo que otros opinaran de él. Aunque Carlos no participó en la elaboración del documento, tenía ideas claras respecto del peso social de la escritura y de los documentos escritos.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Una carta de amor

Era una tarde navideña y la plaza estaba de gala, adornada con esferas y escarchas, muñecos de nieve y peregrinos. Un joven (Jo) de unos veinte años y su amigo (A) se detuvieron a comprar una tarjeta de Navidad en uno de los puestos de la plaza. Luego se dirigieron al escritorio de Pedro (P), el mecanógrafo. El joven le preguntó cuánto le cobraría por hacerle una carta corta: el escribano le dijo una cantidad que aceptó sin regatear.

Pedro colocó una hoja blanca en su vieja máquina de escribir. Trabajaba con una Olivetti de los años cincuenta y conocía muy bien sus mañas para enderezar la hoja y colocar el papel en la posición correcta. Le preguntó a su cliente con qué fecha debía escribir la carta y si escribía "México D.F.". El joven contestó que México sí, y el escribano empezó a escribir. De repente, el cliente cambió de idea:

> Joven (Jo): Pero no sin fecha.
>
> Amigo (A): ¿No?
>
> Jo.: No, yo digo que sin fecha.
>
> Pedro (P): (Escribiendo mientras habla) Vamos a poner el mes nada más de diciembre. (Escribe).
>
> Jo: ¿O sí le ponemos fecha?
>
> P.: No, sin fecha (ya escribió) Bueno. ¿Para quién es?
>
> Jo: Es este. ¿Primero se dice el nombre de ella o de la mamá de ella?
>
> P.: De ella.
>
> JO: De ella... Bueno, la cosa está así mire, no sé si está bien. Yo le quiero mandar una carta, o sea ella se llama Carmela. Y yo le quiero poner así: "Carmela, espero que estés de salud bien, este espero que esta Navidad la pases o sea reunida con toda la familia".

Cuando el cliente había decidido omitir la fecha, el escribano ya había mecanografiado "México D.F" y no tenía forma de borrar lo escrito. Al acompañante del joven le sorprendió que su amigo pensara mandar la carta sin la fecha, pero él insistió en omitirla. Fue Pedro quien tomó la decisión final: puso el mes y el año, aunque no el día. Se dirigió al joven diciendo "vamos", para incluirlo en una decisión que de hecho ya había tomado. Después continuó:

> P: (Empieza a escribir, dictando en voz alta) Espero que al recibir esta carta...
>
> ¿De tú o de usted?
>
> JO: Bueno, mire, ¿cómo le diré? ¿Cómo le diré?
>
> P: ¿Cómo le habla? ¿De tú o de usted?
>
> JO: Mire, bueno la cosa está así. Yo fui a una fiesta allá=
>
> P.:=¿De tú o de usted?
>
> JO: ¿Cómo se oye más bonito?
>
> P: De usted.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

JO: (Ve a su amigo quien le dice algo) ¿De ti? De tú.
P: A: Bueno. (Leyendo de lo que lleva escrito). Espero que al recibir esta carta... (escribe) te encuentres muy bien de salud en unión con tu apreciable familia.
JO: Que yo por acá bien gracias a Dios.
P: (Escribe) ... que yo por acá estoy bien gracias a Dios. Después te deseo decirte lo siguiente: Ajá espero (deja de escribir) que pases=
JO.: =No, no, no. O sea que sí, que la pase feliz pero que yo espero que esta Navidad se perdone todo.

El joven empezó a responder a las preguntas del escribano acerca del destinatario, pero no estaba seguro de las convenciones que rigen el saludo de una carta. Pidió ayuda al escribano, preguntando: "¿Primero se dice el nombre de ella o de la mamá de ella?", dándole la oportunidad de proponer la forma correcta. Luego el joven manifestó el propósito de su carta, pero nuevamente expresó su inseguridad acerca de la forma de proceder ("no sé si está bien"). Empezó a redactar en voz alta ("yo le quiero poner tú"), lo que creó una oportunidad para que su amigo y el escribano le ayudaran a componer el texto: «Carmela, espero que estés bien de salud en, este, espero que esta Navidad la pases o sea reunida con toda la familia".

El escribano retomó lo esencial al redactar, pero modificó algunos detalles. En el momento de tener que optar entre tú y usted permitió que el cliente decidiera. Al joven le costó mucho esfuerzo tomar esta decisión. Quería hacer lo correcto pero le preocupaba que sonara "bonito". El escribano propuso usted, pero el joven no se mostró muy convencido. Para ayudarle, el escribano le remitió a la forma que se utiliza en el habla. Después de consultar a su amigo, el joven optó por tú, a pesar de la preferencia del escribano. Este respetó dicha decisión y redactó conforme a ella.

LA CULTURA EN LA LENGUA ESCRITA Y LA LENGUA ESCRITA EN LA CULTURA

A primera vista, en la Plaza de Santo Domingo la elaboración de documentos se lleva a cabo de forma similar: llega el cliente, pide un documento y el escribano lo hace. Sin embargo, una mirada más cuidadosa revela que esta semejanza es sólo una apariencia, ya que las formas de producir documentos varían de según los propósitos, las posiciones, los conocimientos previos y la disposición de los actores en el contexto específico de su interacción. Cuando alguien participa en un evento de lengua escrita establece relaciones con otras personas, algunas presentes y otras no. Estas relaciones incluyen la definición de un grupo social, la construcción o proyección de su identidad, el estatus de las personas respecto a otras, el vínculo entre este evento y otros con él relacionados, y la distribución de los derechos y privilegios para hablar y para participar en actividades.

En situaciones colectivas de escritura como las descritas en este trabajo el escribano desempeña el papel de mediador de la cultura escrita. En primer lugar, crea un espacio social para que los que no escriben de manera independiente puedan hacerlo. Después actúa como una especie de guardián de la cultura escrita que vigila qué y cómo se escribe e interviene en las decisiones

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

discursivas que se toman. Al contribuir en el proceso de elaboración del texto e intervenir en el control del producto final el escribano también concurre, aunque sea de manera indirecta, en las futuras situaciones sociales en las que el cliente deposita y emplea el documento.

Los escribanos participan en la construcción de diferentes aspectos de la lengua escrita. Sus decisiones pueden afectar a la forma como un cliente se presenta ante el mundo vía lo escrito (mediación de identidad). También influye en la posición que el cliente asume frente al destinatario de su documento (mediación de la posición), en la definición de sus propósitos (mediación de la intencionalidad), en las consecuencias que pueden ocurrir al entregar el documento (mediación de las consecuencias sociales de la lengua escrita) y en el cuidado de las convenciones escritas (mediación de formas).

En cada documento podemos encontrar rasgos que indican la identidad del autor. Esta identidad puede manifestarse de manera directa (señalando quién escribe, de qué institución proviene y qué asunto pretende tratar) o indirecta, es decir, mediante los argumentos utilizados para lograr un propósito específico. La carta del trabajador que deseaba recuperar sus pertenencias del albergue ilustra como la construcción de la identidad se inserta en el texto. El escribano quería escribir trabajos nocturnos pero su cliente se negó porque consideraba que la carta pondría en duda su honestidad. Para él, era precisamente esto último lo que le identificaba en el mundo como un hombre honrado, trabajador y de confianza. En la entrevista que le hice manifestó su preocupación ante la posibilidad de que la carta fuera depositada en un archivo donde podría ser leída por otros. Si se descubría que había mentido, podría sancionársele. Accedió a que se pusiera "trabajos excesivos" porque ello no afectaba a su identidad social.

En el ejemplo anterior la voluntad de no mentir tiene que ver con el montaje de la identidad social a través de la escritura. En cada documento se forja una noción de la necesidad comunicativa del escrito, los vínculos que hay entre el autor y el destinatario y la historia compartida en relación con el asunto. El joven enamorado quería posicionarse como alguien arrepentido de un malentendido previo y buscaba abrir la posibilidad de futuros intercambios con la novia perdida. Se presentó como alguien educado, romántico ("¿cómo se oye más bonito?") y correcto ("¿primero se dice el nombre de ella o de la mamá de ella?"). Al tomar decisiones sobre su texto y rectificar las propuestas del escribano tuvo presente el disgusto con su amada. Incluso quiso contárselo al escribano, pero éste no se lo permitió. Sus referencias continuas al problema original se pueden entender como una necesidad de insertar lo que se escribía en su historia personal. También pueden ser tomadas como una anticipación de las situaciones futuras. La cultura del enamoramiento (las formas de encontrarse, disgustarse y contentarse) está presente en el momento de escribir su tarjeta de Navidad y al entregarla. La escritura forma parte de este aspecto de la vida cotidiana.

En los dos ejemplos el propósito de los documentos orientó las decisiones tomadas. En el primero el cliente esperaba recuperar sus pertenencias, mientras que en el segundo, el joven esperaba reconquistar a su novia. Ambos contemplaban formas precisas de cómo usar las cartas para lograr sus fines. El trabajador pensaba que una carta firmada por un tercero y en la que se explicara su situación legitimaría su abandono del albergue frente a las autoridades y que éstas le permitirían regresar o cuando menos recuperar sus pertenencias. El joven de la carta de amor esperaba que

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

con la tarjeta y el regalo contentaría a su novia o al menos restablecer contacto con ella. Pretendía llevárselos personalmente, pero si ella no lo recibía podría dejárselos para que los viera después. En los dos casos es evidente que el uso de la escritura tenía consecuencias inmediatas y concretas. Debido a ello se preocupaban por lo que les podría ocurrir a partir de su escrito.

En cada caso las consideraciones sobre la identidad, la posición social, el propósito y las consecuencias anticipadas desempeñaron un papel decisivo en las decisiones sobre cómo escribir lo que se quería decir. El ejemplo del uso de tú o usted en la carta de amor indica cómo la posición y el propósito comunicativo del joven influyeron para seleccionar una forma gramatical. En el caso del trabajador, la elección de la forma discursiva de la carta de recomendación en lugar de una solicitud ejemplifica que hasta en los escritos formulaicos puede no haber normas fijas. La elección de una estrategia comunicativa en lugar de otra se desprende de la situación, más que de una definición precisa de tales formas. Ante las dudas de sus clientes, los escribanos buscaron en la medida de lo posible resolver el problema respetando los cánones. El escribano puso la fecha en la carta de amor, pero sin señalar el día. Sin embargo, no siempre es factible encontrar una respuesta correcta, lo que da lugar a documentos "imperfectos". Cuando el escribano le pregunta al trabajador cómo se llama el destinatario de su carta, éste responde que le dicen señor Arturo, pero que desconoce sus apellidos. Frente a esta falta de información, el escribano optó por poner el nombre seguido por una raya para que su cliente pusiera después los datos que faltaban. El uso de espacios para llenar es común en los formularios, pero en una carta que pretende ser formal es incorrecto y da un aspecto poco convencional al producto final.

La mediación de los escribanos consiste no sólo en organizar las ideas de sus clientes y en darles una presentación convencional, también implica construir y negociar la identidad del cliente, su posición frente a otro(s), el propósito del escrito y las posibles consecuencias de su uso. En este sentido, la mediación de la cultura escrita compromete la interpretación de un mundo donde la comunicación por escrito es vital. Cada decisión significa la anticipación de futuros contextos y la inserción del cliente en ellos mediante el uso de la escritura. En los dos casos mencionados destaca el hecho de que los clientes prevén el uso de la escritura en un mundo de habla dentro del cual su texto funciona como un catalizador para otros encuentros de cara a cara con los destinatarios.

La mediación de la lengua escrita ocurre simultáneamente en dos sentidos: por un lado ubica la cultura en la escritura, mientras que por otro exige comprender la inserción de la escritura en la cultura y en la vida cotidiana de sus usuarios. Además de saber qué escribir, hay que saber escribir bien de acuerdo con un contexto particular, en función de un propósito comunicativo y para lectores reales. El conocimiento de la cultura escrita de los escribanos no siempre fue suficiente para contemplar todas las posibilidades de cada caso, ya que su propia construcción de la lengua escrita estaba limitada por sus propias experiencias como lectores y escritores. Sin embargo resolvieron las necesidades comunicativas de sus clientes. Una consecuencia de ello fue la producción de documentos que podrían ser considerados como formas populares de las convenciones de escritura. Éstas se caracterizan por flexibilizar las reglas y por introducir usos poco comunes en las formas de escritura dominantes. En la carta de amor, por ejemplo, se encuentran usos provenientes de un oficio ("Sin más por el momento...") junto a construcciones comunes del habla ("yo por acá estoy bien").

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

En cada uno de estos ejemplos el cliente recurrió a la lengua escrita para actuar en el mundo: el trabajador para resolver su problema de vivienda, y el joven, para lograr sus propósitos sentimentales. El primero cuidó que el documento le representara correctamente; el segundo intervino en el contenido y en la forma de decir lo que él quería comunicarle a su novia. Los formatos, lo que se considera adecuado para una comunicación escrita y los usos del lenguaje en el interior de un escrito, son mediados por el contexto, las condiciones de producción y la apropiación de la cultura escrita por sus usuarios. Al fungir como mediadores los escribanos inciden en las maneras en que los clientes se expresan por escrito. También intervienen en las formas cómo lo que escriben es leído y escuchado por otros. En este sentido, los escribanos acompañan a sus clientes en los diferentes momentos y actividades de su vida social.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Anexo 1

Asunto: El que se indica

C. ARTURO_____
TRABAJADOR SOCIAL DEL DORMITORIO
«LA ESPERANZA» EJÉRCITO DE SALVACIÓN

PRESENTE

Con todo respeto nos dirigimos a ustedes para recomendar ampliamente al señor CARLOS TELLO LOPEZ, a quien conocemos desde hace ocho años, por lo que suplicamos a ustedes de la manera más atenta, se sirvan recibirlo nuevamente, como un miembro de dicha Institución

Motivo por el cual él se separó por una semana de esa institución a su digno cargo, fue por motivo de trabajos excesivos que el señor TELLO LOPEZ desempeña.Agradecemos de antemano la atención que sirvan prestar a nuestro recomendado y al mismo tiempo damos a usted las más cumplidas gracias

ATENTAMENTE

_____
SRA. MA. ELENA PEREZ RUBIO

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Anexo 2

México D. F. a diciembre 1991

Srta. María del Carmen Araceli Garibay

PRESENTE

Espero que al recibir esta carta te encuentres en unión con tu apreciable familia que yo por acá estoy bien gracias a Dios. Después te quiero decir lo siguiente:

Espero que pases en unión de todos una muy FELIZ NAVIDAD y PROSPERO AÑO NUEVO y que se cumplan todos tus deseos que tienes en la vida. Esta Navidad la pasaré sin ti pero siempre estás en mi mente. Espero que aceptes junto con estas letras que te envío una tarjeta de Navidad que es prueba de nuestra amistad y un caset donde van grabadas cosas bonitas como prueba de mi amistad y lo escuches cuando estés solita. Sin más por el momento que se despide de ti quien más te quiere: no te dice adiós sino hasta luego.

Fulano de Tal

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

DE MADRES A HIJAS, DEL PUEBLO A LA CIUDAD: CAMBIOS EN LA IDENTIDAD DE LA MUJER EN LA CONSTRUCCIÓN DEL SER LETRADO[1]

La señora Guadalupe[2] es una líder de su comunidad. Actualmente es integrante de varias organizaciones que tienen el de mejorar el entorno urbano inmediato. Participa en esfuerzos emprendidos para conservar las tradiciones locales y es la presidenta de una cooperativa de costureras. Su experiencia laboral es abundante: obrera, trabajadora doméstica indocumentada en Los Ángeles, líder sindical. Las autoridades regionales la conocen bien, ya que con cierta frecuencia les escribe oficios solicitando su apoyo o protestando contra servicios poco satisfactorios.

Unos cuantos años atrás la dependencia local para la educación de adultos le pidió albergar una clase de educación para adultos. Varias mujeres participaron en ella, llegando a tener doce participantes. Guadalupe activamente promovió y reclutó gente para el grupo. Un día su vecina Yuridia, una mujer en su segunda década de vida, se acercó a la puerta de Guadalupe para explicarle que no podía asistir al grupo porque tenía demasiadas tareas en el hogar, y que con cuatro hijos no tenía el tiempo para aprender a leer y escribir.

Las mujeres que ya habían llegado a la clase trataron de persuadir a Yuridia para que asistiera. Mayte, la alfabetizadora, le dijo que esta clase era una oportunidad especial para ella porque era justo al lado de su casa, y que tal vez nunca se acomodarían las cosas igual de bien. No obstante, Guadalupe sospechaba desde un principio que era el marido de Yuridia el que se interponía en

[1] Este estudio toma como base una versión previa presentada en el Foro de Colaboraciones Posdoctorales de la National Academy of Education de Estados Unidos en octubre de 1998 en la Universidad de Stanford. Mis agradecimientos a la National Academy of Education y la Fundación Spencer por su generoso apoyo para con esta investigación a través de su programa de Colaboraciones de Investigación Posdoctoral. La traducción que aquí se presenta se basa en la publicación Kalman, J. (2005). Mothers to daughters, pueblo to ciudad: Women´s identity shifts in the construction of a literate self. In A. Rogers (ed.) *Urban literacy. Communication, Identity and Learning in Development Contexts.* Hamburg: Unesco Institute of Education, pp.183-210. N. de la E.

[2] Todos los nombres de las personas y lugares en este estudio son pseudónimos.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

su camino y simplemente le dijo eso: "Se me hace que es tu marido". Su conversación continuó como sigue:[3]

> Mayte: Yuridia, tú estás bien joven, ¿no? Aprovecha tu vida. Dedica un tiempo a ti. // Ahorita estás cuidando la familia, ¿tú qué? //
>
> Guadalupe: // Y hay otra cosa// si el marido te sale bueno y si no, te deja más tonta, más grande con más hijos.
>
> Mayte: Si, es que así es.
>
> Benita: Veme a mí. No tengo ni la primaria. Y busca un trabajo en otro lado y si no tiene primaria, no se lo dan.
>
> [...]
>
> Mayte: Date la oportunidad para ver si puedes o no puedes.
>
> Guadalupe: A mí se me hace que el problema es tu marido.
>
> Yuridia: No, de veras, él si quiere, por él no hay problema ya me dijo.
>
> Guadalupe: Ahí está. Dile que haga la comida él.

Un par de semanas después de que este intercambio ocurrió, la alfabetizadora voluntaria abandonó el grupo. Algunas de las mujeres tenían una determinación tan grande por aprender que siguieron reuniéndose en la mesa de corte en el taller de costura, leyendo y escribiendo juntas. A pesar de que no se encontró un nuevo instructor, tuvieron sus juntas con nuestro apoyo con la esperanza de aprender a leer y escribir lo suficientemente bien para que algún día obtuvieran un certificado de primaria. Yuridia no fue una de ellas. En 1998 el gobierno mexicano afirmó que el promedio nacional de escolaridad era de 7.1 años, lo cual significaba que de cada cien niños que iniciaban el primer año de primaria sólo aproximadamente 50% avanzarían a secundaria después de quince años de educación. Algunos de ellos avanzarán ochos años, pero muchos de ellos nunca terminarán los nueve de escolaridad básica.

Cuando los legisladores, educadores e investigadores ven estas situaciones, rápidamente reconocen que en la mayoría de los países hay más mujeres analfabetas que hombres, y que las niñas y mujeres aún tienen menor acceso a educación formal que sus contrapartes masculinas. Los investigadores también han notado que para las mujeres que inician o continúan con su instrucción como adultos les resulta una tarea complicada debido a sus distintas responsabilidades y actividades como miembros de sus comunidades, trabajadoras, y cuidadoras. La investigación actual muestra que cuando las mujeres tienen una oportunidad de ir a la escuela a aprender a leer y escribir o a desarrollar más sus conocimientos de la lengua escrita, usualmente optan por no en-

[3] Los fragmentos de conversaciones que se presentan utilizan puntuación estándar para denotar entonación; '//' para identificar diálogos que se traslapan; '=' para marcar alternaciones de diálogo. Ambos caracteres señalan énfasis hecho por el locutor y dos puntos (:) después de una vocal indican sílabas extendidas. He puesto las explicaciones en paréntesis para ayudar al lector.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

trar a los programas o desertan al poco tiempo de haber iniciado a asistir (Lind y Johnston 1990; Stromquist 1997a; Van der Western 1994).

En el estudio aquí presentado expondré una perspectiva diferente. En lugar de explorar por qué las mujeres no asisten a los cursos de alfabetización voy a indagar la razón por la cual sí lo hacen. A través de observar a mujeres que están participando en programas de alfabetización, acudiendo a sesiones de estudio continuamente y haciendo todo lo que puedan para mantenerse en su programa, este estudio examina el tema de la cultura escrita en la vida de mujeres pobres y con poca escolaridad desde el punto de vista de quienes se involucran activamente en auto-educarse. Presento así un análisis de lo que significa para ellas asistir a clases de alfabetización.

Tal análisis y los comentarios derivan de un punto de vista de prácticas de lenguaje que considera a la lectura y a la escritura como interacciones comunicativas situadas socialmente que son mejor entendidas en contextos culturales específicos. En las páginas siguientes argumentaré que estas mujeres se ven a sí mismas como participantes en un proceso de cambio que se centra en relaciones familiares, y que por lo tanto están redefiniendo sus lugares, y espacios, de participación social. Para ellas, asistir a cursos de alfabetización forma parte de esta perspectiva general. Concentro mi investigación en lo inusual: en las opiniones, razones, y explicaciones ausentes en la mayoría de los trabajos sobre alfabetización para adultos en países del Tercer Mundo. Este estudio tiene una perspectiva de género en el sentido de que el género puede expresarse a través de factores que promueven o disuaden que las mujeres participen en programas de alfabetización, los objetivos que las mujeres persiguen a través de la apropiación de cultura escrita, los significados que ven en la práctica instruccional, la forma en la que los conocimientos en lectura y escritura contribuyen al cambio en su autoimagen y relaciones con otros en el hogar y en la comunidad. (Stromquist 1997b, p.33).

MARCO TEÓRICO: LAS PRÁCTICAS DE LENGUAJE COMO PRÁCTICAS SOCIALES

Esta investigación parte del enfoque teórico en el cual las prácticas de lenguaje hacen referencia a un conjunto de prácticas sociales que varía según los contextos donde se utilice. Investigación etnográfica reciente respecto a la lectura y escritura en distintos contextos (Bersnier 1995; Ferdman, Weber y Ramírez 1994; Hamilton, Barton e Ivanic 1994; Jennings y Purves 1991; Kalman 1998; Moss 1994; Street 1993; Stromquist 1997b; Wagner 1993) han mostrado que los individuos y grupos difieren en su uso de la cultura escrita en sus vidas diarias. La noción de las prácticas de lenguaje (Barton e Ivanic 1991; Street 1993) comprende no sólo los usos sociales de la lectura y la escritura, sino también las concepciones que la gente tiene mientras lee y escribe o mientras habla y piensa sobre la lectura y escritura.

Varios autores también han demostrado que la apropiación de cultura escrita, la distribución y uso están insertos en las relaciones de poder. Street (1993, p.7) por ejemplo, hace notar que "[l]as prácticas de lenguaje están intrínsecamente ligadas a las estructuras culturales y de poder en la

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

sociedad." Quién tiene acceso a la lectura y escritura, qué es lo que leen y escriben, quién decide lo que otros leerán y escribirán, quiénes disponen sobre lo correcto y convencional, son todas formas de ejercer poder a través de las prácticas de lenguaje. Reder (1994) señala que autores como Delpit (1987), Edelsky (1991) y Gee (1990) concuerdan en que la desigualdad social y económica está ligada al acceso diferenciado a conocimientos particulares que no son impartidos explícitamente en las escuelas.

En el caso de mujeres del Tercer Mundo, las relaciones de género han estado en el centro de la agenda de los investigadores para entender el acceso u obstrucción de la cultura escrita (King 1994; Medel-Añonuevo 1997; Rockhill 1993; Stromquist 1997b; Van der Westen 1994; Zúñiga 1994). Rockhill hace notar que el poder usualmente es considerado como algo "ahí afuera" y no como algo en lo que se vive a través de nuestras subjetividades, o conectado a relaciones concretas de la vida diaria. En su investigación sobre mujeres hispanas en Los Ángeles muestra preocupación con a "cómo es que el poder opera para mantener la dominación" y "cómo se vive el poder en las prácticas diarias" (1993, p.158). En el presente estudio aplico una táctica ligeramente diferente. Estoy interesada más en el cambio que en la perpetuación, en el cómo el poder es confrontado a través de la consciencia del mundo, las relaciones con los demás, e intencionalmente hacia el mundo (Lankshear 1997).

Las prácticas de lenguaje ofrecen un vínculo conceptual entre lectura y escritura por un lado, y cultura y contexto cultura por el otro. Dyson (1998) observa que contar con cultura escrita implica aprender a manipular el lenguaje escrito de forma intencional para participar en eventos culturalmente valorados y relacionarse con los demás. La cultura, se ha hecho notar, incluye más que artefactos materiales. Los humanos han contribuido con ideas, propósitos, metas, conceptos, creencias, valores, reglas teorías, e interpretaciones del mundo también (Lankshear 1997). A pesar de que las realidades socioeconómicas no deben ser negadas, la cultura es entendida como un constructo activo del significado (Gumperz 1982; Moerman 1989; Street 1993; Rosaldo 1989), y no como una fuerza definitiva e inevitable simplemente pasada de una generación a la siguiente (Holland y todos 1998). Cohen (1994, p.119) observa que

> si la cultura no es *sui generis*, ejerciendo un poder determinante sobre la gente, entonces debe ser considerada como el producto de algo más... En esta perspectiva, hemos llegado a ver la cultura como el resultado y producto de la interacción social, o poniéndolo de otra forma, ver a la gente como agentes activos en la creación de la cultura, en lugar de pasivamente recibiéndola.

En este mismo sentido, la identidad cultural resulta de una construcción continua de comportamientos, creencias, valores y normas que una persona considera para definir y colocarse a sí misma como integrante de un grupo cultural particular (Cummins 1994).

Las categorías sociales tales como clase, género, o etnia no son constantes, son negociadas continuamente y construidas a través de interacción (Gumperz 1982). Así, "las identidades [...] están inconclusas y en proceso" (Holland *et al*, 1998, p.vii). Hacen notar que vivimos en "mundos figurativos" donde el significado y la interpretación son construidos social y culturalmente.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Las identidades son inestables, varían y se desarrollan según las distintas esferas de actividades y relaciones sociales que ocurren en los mundos figurados. Las identidades también son múltiples, conforme las trayectorias de la gente a través de los mundos figurados. No toman un solo camino ni se mantienen en el ámbito de un solo espacio cultural... No obstante, las identidades constituyen un aspecto duradero y significativo de la historia en la persona, una historia que se trae a las situaciones presentes. (p.65)

Estos tres conceptos, el de la cultura como un proceso, de la identidad como una auto-construcción continua, y el leer y escribir como una práctica social, conforman mis esfuerzos por entender cómo y por qué las mujeres de mi estudio son capaces de permanecer en sus cursos. Dado el proceso subyacente de definición y redefinición de la cultura, identidad y práctica, su conversación es un momento privilegiado para entender la variación y el cambio cultural, y así ver cómo la apropiación de la cultura escrita y el deseo de aprender están inmersos en un panorama social más grande. Debe señalarse que aunque las mujeres en este estudio asistieron a sus clases no todas lograron sus metas personales académicas, de lectura, y de escritura. No obstante siguieron por varios meses y llegaron a tener alcances importantes en su aprendizaje. Resistieron contratiempos significativos tales como la partida de la alfabetizadora voluntaria, la falta de materiales educativos y las responsabilidades familiares que temporalmente se interpusieron para seguir. Pero cada vez regresaban y continuaban participando en sus clases y haciendo sus tareas. Ya han empezado a leer y escribir por su cuenta y para sus propósitos propios.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

MUJERES POBRES Y CON POCA EDUCACIÓN: POR QUÉ NO ASISTEN A LOS PROGRAMAS Y POR QUÉ SÍ LO HACEN

Las mujeres con baja o nula escolaridad expresan varias razones por las cuales les gustaría asistir a clases de alfabetización o educación básica. Entre las más citadas están las necesidades de ayudar a sus hijos con la tarea, a ser más autosuficientes y a participar en actividades fuera del hogar (Lind y Johnston 1989). No obstante, se ha hecho notar que las mujeres usualmente se niegan a participar en clases o desertan poco tiempo después de iniciar, incluso cuando admiten que aprender a leer y escribir potencialmente podría ayudarles a enfrentar distintos aspectos de sus vidas. Se han ofrecido motivos para explicar esta situación. La UNESCO reporta (Zúñiga 1994b, p. 107) que las mujeres no se unen a los programas, asisten irregularmente o desertan casi inmediatamente por actitudes hostiles de sus familias y comunidades, tradiciones locales o creencias respecto a su lugar en la sociedad. También se achaca a la carencia de tiempo debida a responsabilidades familiares o domésticas, embarazos frecuentes, falta de atención para los hijos y falta de motivación personal. También ha sido señalado que en muchas ocasiones los cursos de alfabetización educación básica son aburridos o irrelevantes para los intereses o necesidades de las mujeres, y que dada la intensidad de su vida diaria asistir pierde sentido rápidamente (Johnston y Lind 1989; Schmelkes y Kalman 1996; Zúñiga 1994b).

Varios autores hacen énfasis en que el poco interés y compromiso con los programas de alfabetización no pueden ser reducidos a limitaciones del individuo o miedos personales (Johnston y Lind 1998; Valdivielso 1997; Van der Westen 1994). Autores como Zúñiga (1994b) Stromquist (1990, 1997a) y Rockhill (1993) recurren a procesos socio-históricos e ideológicos para desarrollar explicaciones más profundas de la falta de participación de las mujeres. Resaltan que históricamente las mujeres han sido consideradas física e intelectualmente inferiores a los hombres. Esta creencia está fundamentada en la noción de complementariedad, una perspectiva de que la naturaleza de la mujer es adecuada para cuidar a los hijos y a sus maridos, mientras que los hombres son considerados aptos para participar en actividades económicas, políticas, y sociales fuera del hogar. Estos autores también hacen notar que el control masculino de la sexualidad femenina, y por lo tanto de su participación social, ha restringido las oportunidades de las niñas de asistir a la escuela y la disponibilidad de las mujeres para asistir a las lecciones para adultos. Las mujeres enfrentan limitaciones considerables cuando deciden asistir a clases de alfabetización o educación básica. Por ejemplo, maridos que no apoyan y son violentos, restricciones físicas y sociales en el espacio doméstico, y falta de recursos. Por estas razones, Stromquist (1990, p. 104) concluye:

> La motivación es una explicación que implica una gran cantidad de autonomía para el individuo, no obstante de las mujeres de escasos recursos apenas se puede decir que cuentan con autonomía. Sus vidas se pasan atendiendo las necesidades mínimas de sus familias. Los pocos estudios que han observado la realidad diaria de algunas mujeres analfabetas encuentran que la motivación queda opacada como un factor explicativo cuando se compara con los obstáculos físicos, materiales, e ideológicos que enfrentan.

No obstante, se ha puesto poca atención a esas situaciones en las cuales las mujeres activamente buscan aprender a leer y escribir y hacen un esfuerzo deliberado para asistir de forma regular, seguir con sus actividades durante un periodo de tiempo y lograr sus metas personales con la lecto-escritura. Estas mujeres enfrentan muchas de las mismas situaciones que han sido citadas como obstáculos para participar en los programas: son pobres, carecen de algunos recursos materiales y financieros, deben atender a sus hijos y sus hogares, y usualmente sus maridos o familias no apoyan sus esfuerzos. Éste es el contexto que deseo entender, cómo y porqué estas mujeres se mantienen comprometidas a aprender a leer y escribir, cómo es que enfrentan las mismas fuerzas que desalientan a muchas y a pesar de ello continúan. ¿Qué significa aprender a leer y escribir para estas mujeres? ¿Cómo está relacionado este aprendizaje con su conciencia del entorno social y su intencionalidad hacia el mundo?

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN Y RECOPILACIÓN DE DATOS

Tres veces a la semana viajé entre una y dos horas a colonias de trabajadores en las orillas de la Ciudad de México para visitar círculos de alfabetización. Una vez ahí, dediqué aproximadamente de dos a tres horas con las mujeres, observando sus lecciones, ayudando a la alfabetizadora si lo solicitaba

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

y platicando con las participantes. Desarrollé una relación amistosa con ellas: me decían maestra y dispuestas me mostraban en qué estaban trabajando durante la clase. También me invitaron a sus hogares a comer con ellas y a participar en sus celebraciones.

Las clases fueron patrocinadas por el INEA y sus instructoras eran voluntarias. Este instituto no tiene espacios físicos propios, por lo que depende de que los miembros de las comunidades presten un cuarto, un patio o una cochera para que la gente se reúna. A los voluntarios se les solicita tener al menos seis años de escolaridad para las clases de alfabetización y nueve años para fungir como instructores de primaria y secundaria. Ninguno de ellos tiene entrenamiento formal o de otro tipo como educadores comunitarios, y tampoco han recibido talleres o guía del INEA. Básicamente son mandados a que hagan lo mejor que puedan, y sólo en ocasiones asisten a juntas para recibir información sobre las nuevas políticas o cambios en el plan de estudios del INEA.

Estas colonias urbanas y semiurbanas tienen distintos niveles de infraestructura, pero en todas ellas únicamente las principales calles están pavimentadas. Tienen agua potable entubada hasta sus casas, aunque probablemente cuenten con una sola toma, y reciben electricidad. Algunas familias, excepcionalmente, también tienen teléfono fijo. Las casas en estas colonias son en su mayoría un conjunto de cuartos independientes construidos alrededor de un patio central, construido con bloques de hormigón y cemento. Las habitaciones tienen cuatro muros, piso de concreto, una entrada y techo, pero la mayoría de ellos no están terminados: las ventanas no tienen vidrios, las entradas tienen cortinas, los muros tienen los ladrillos y cemento expuestos. El techo puede ser de lámina corrugada de asbesto o fibra de vidrio. En una de las casas donde se llevan a cabo los cursos de educación básica, los muros están sin terminar y las ventanas están tapadas con tablas, esperando el día en que ingrese un dinero extra para que el recinto sea completado.

En este artículo uso la información proveniente de tres de los grupos urbanos en proceso de alfabetización. El diálogo de apertura y algunas de las opiniones expresadas vienen de los grupos que se reúnen en Tixpan y El Cerrito. Las tres conversaciones relativas a maridos, violencia, y educación que fueron escogidas para ilustrar el cambio provienen del cuarto extra de Sonia en Aguazul. Tanto Aguazul como El Cerrito son parte de la comunidad de Santa María y han crecido durante los últimos veinte años con una mezcla de gente nativa y migrantes rurales. El grupo de Tixpan actualmente tiene cinco miembros y los de El Cerrito y Aguazul tienen seis cada uno.

Las mujeres que participan en las clases tienen edades de entre 25 y 55 años. Cuentan con distintos niveles de escolaridad pero en términos generales entran en dos grupos: las que no asistieron a la escuela en lo absoluto o terminaron apenas un año y las que asistieron varios años a la primaria pero no obtuvieron su certificado. Sólo una participante, Guadalupe, terminó el sexto año y quería lograr un certificado de secundaria. En estos círculos de cultura escrita había mujeres que por sí mismas no podían escribir sus nombres cuando empezaron o incluso no sabían letras del alfabeto. Estas también son mujeres que a pesar del hecho de que tuvieron muy poca educación de niñas eran capaces de deletrear textos y escribir notas simples. Un par de ellas venden productos por catálogo y necesitan registrar las ventas y órdenes por escrito, así como llenar formas. No obstante, todas las mujeres sin excepción tienen conocimiento de algunos aspectos de la lectura y la escritura y hacen uso de la lengua escrita por su cuenta, por ejemplo una mujer que no sabía cómo

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

escribir su nombre podía leer instrucciones de tejido en una revista, o a través de intermediarios (Kalman, 1999).

Un indicador importante de la situación financiera de estas mujeres es su economía familiar. Sus ingresos son limitados y deben hacer que rindan con muy poco dinero. Son muy cuidadosas con sus recursos. Cuando empezaron a asistir a clase no todas tenían lápices o un cuaderno para escribir. En los hogares donde había un marido, los hombres tienen trabajos de salario mínimo tales como ser veladores, o cerca del salario mínimo tales como albañil o chofer. Algunas de las mujeres suplementan sus ingresos con micro negocios como puestos de verduras, pequeñas tiendas o tejiendo suéteres o manteles para vender. Otras dependen del dinero enviado por sus maridos o hijos trabajando en Estados Unidos.

La información recabada en estos grupos incluye notas de campo y grabaciones de las clases, visitas a sus hogares, entrevistas no estructuradas o parcialmente estructuradas, y las composiciones escritas de las participantes. Las cintas fueron transcritas junto con las clasificaciones escritas conforme fue necesitado. La información se revisó para extraer patrones de pensamiento y conducta (Schultz 1996). Un punto de interés predominante a lo largo del proyecto fue la identificación de eventos de aprendizaje claves, particularmente los que ocurrían fuera del contexto del círculo de alfabetización. Las categorías analíticas para discutir ciertos aspectos de las prácticas de lenguaje en distintas condiciones comunitarias, como la familia, la iglesia, el trabajo o los espacios públicos, han sido desarrolladas, de igual forma que se han obtenido nociones teóricas de la participación de las mujeres en situaciones de clase y en la colaboración para construir condiciones de aprendizaje (Kalman, 2002).

Me concentré en este estudio en aquello que las mujeres dicen sobre su vida familiar y escolaridad, para mostrar así lo que aprender a leer y escribir significaba para ellas. A pesar de que el enfoque es el de las prácticas de lenguaje, considero que la perseverancia de estas mujeres tiene que ver con cómo se ven a sí mismas en relación con los demás, particularmente con los hombres en sus vidas, y cómo es que actualmente está cambiando o es distinta de la experiencia de las generaciones antes de ellas. Por esta razón incluyo los intercambios sobre los deberes de una esposa de bañar a su marido, sobre violencia intrafamiliar y sobre las razones por las que las hijas no asisten a la escuela.

Presento en primer lugar una serie de declaraciones sobre por qué las mujeres no fueron a la escuela como niñas y por qué quieren ir a la escuela ahora. Siguiendo las sugerencias metodológicas de Behar (1995), examino las formas en las que ellas reflexionan sobre sus experiencias, emociones y autoconstrucción. Para esto observo los fragmentos de conversaciones del grupo Aguazul y examino cómo una perspectiva del mundo social es construida colaborativamente, tanto a través del uso colectivo de temas organizacionales, así como a través de estrategias comunicativas específicas tales como murmullos compartidos, interrupciones, risas, y distracciones sociales. Moerman (1988, p. 116) observó que revelamos nuestro punto de vista de la realidad y "corroboramos que el mundo exterior existe" cuando

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

> establecemos consenso respecto a sus propiedades, a través de hablar de ello juntos de la misma manera. Dicha conversación, como todas las conversaciones, y dicho acuerdo, como todos los acuerdos, es organizado socialmente en el momento en el que ocurre.

En este sentido mi intención es mostrar cómo ciertos puntos de vista sobre la vida familiar se ponen en marcha y coinciden respecto a cambios en perspectiva sobre la educación.

APROPIACIÓN DE LA CULTURA ESCRITA Y ESCOLARIDAD EN EL CONTEXTO DE CAMBIAR PERSPECTIVAS DE VIDA

Una minoría de las mujeres de estas clases de alfabetización asistió a la escuela cuando eran niñas, y quienes lo hicieron permanecieron por un corto tiempo. Un denominador común en sus experiencias era la falta de elección. No podían decidir respecto a su educación: que entraran, siguieran o desertaran era resuelto por otros. Por necesidad ayudaban en las tareas del hogar, eran enviadas a trabajar a una edad muy temprana o finalmente sus padres no aprobaban que asistieran a la escuela. En sus propias palabras, las razones fueron las siguientes:

1) Luego decían los papás que para qué quería uno escuela si uno era mujer. Los que tenían que tener escuela eran los hombres.
2) Yo nada más fui dos meses porque mi padrastro dijo que la escuela no servía. Decía que la escuela no servía para nada, que era para huevones. Y me puso a trabajar.
3) Yo fui hasta tercero. Pero mi papá nos dejó de chiquitos, y mi mamá se iba a trabajar y yo tenía que, como soy la más chica, la única mujer, tengo dos hermanos y yo tenía que quedarme en mi casa y le tenía que ayudar, a darles de comer.
4) [Decían] que no más allí se les van a acercar los novios, ¿para qué vamos a estudiar?

En sus conversaciones sobre dejar la escuela estas mujeres utilizan palabras de sus padres o padrastros para mostrar las perspectivas que tenían sobre la educación. No son las voces de las mujeres en sí lo que se escucha, sino las voces de las personas que fueron responsables de tomar las decisiones para sus vidas, las autoridades que estaban obligadas a seguir de niñas. La mayoría de sus tutores tampoco tuvieron educación o no veían su importancia. En algunos casos ir a la escuela era considerado un sinsentido, como si hiciera a la gente buena para nada y holgazana. El calificativo "huevón" es extremadamente fuerte, considerado despectivo y ofensivo. Si eso era en lo que la escuela las hubiera convertido, ¿cuál era la razón de ir?

También surge otra pregunta: ¿para qué necesita una niña la educación? La suposición subyacente es que finalmente se casan y tienen un marido que les provee. Los niños por otro lado deben ser capaces de ganar un sustento, por lo que la escuela se justifica. Este lugar público era considerado como peligroso, un sitio donde las niñas podrían estar en contacto con hombres de su edad, y por lo tanto en riesgo. Las niñas eran necesitadas en casa para cuidar de sus hermanos

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

varones, para "darles de comer", para ayudar con las tareas del hogar o para trabajar. Estas mujeres explican por qué no fueron a la escuela desde la posición de una persona cuya obligación era seguir la voluntad de otros. "Tenían" que ir a trabajar, "tenían" que ayudar, "tenían" que quedarse en casa.

Las razones para no ir a la escuela dadas por estas mujeres son casi opuestas a los argumentos que Guadalupe, Mayte y Benita le dieron a Yuridia para que prosiguiera. Le dijeron que tal vez no sería capaz de depender de su marido siempre, que debería aprovechar su propia vida, y pensar en sí misma. También le dijeron: "Estás cuidando a tu familia, ¿pero qué hay de ti?".

Las ideas de que la familia no siempre es primero, que el matrimonio puede no durar para siempre y que una mujer tiene derecho a pensar desde sus propios deseos y necesidades no es un tema común en la bibliografía sobre mujeres del Tercer Mundo latinoamericano. En 1963 Lewis caracterizó a la mujer mexicana a partir de su gran capacidad para la miseria y el sufrimiento. Octavio Paz (1959) la describió como una víctima que sufre y permanece detrás del velo de su modestia e inmovilidad. Más recientemente, en su investigación sobre clase y género en la Ciudad de México, Benería y Roldán (1987) observaron que en su estudio las mujeres creían que los deberes de una esposa de acuerdo al contrato de matrimonio son el trabajo doméstico no remunerado, la procreación, cuidado de los hijos y exclusividad sexual. También que "su comportamiento no debe transgredir los límites impuestos por el 'respeto' hacia sus 'señores' (amos más que hombres), definiendo el respeto como obediencia y deferencia" (1987: 138-139). Zúñiga (1994b) dice que a pesar de que las mujeres son un factor importante del desarrollo, creen poco en sí mismas y tienen poca confianza en su habilidad de controlar sus vidas.[4]

Las creencias tradicionales están muy lejanas de los consejos que Guadalupe le da a Yuridia, diciéndole que su marido prepare de comer para que ella pueda ir a su clase de alfabetización. Su intercambio verbal es un ejemplo de lo que Coates (1998) ha llamado discurso subversivo, el establecimiento de visiones del mundo antagónicas con las expectativas dominantes. Primero está la noción de que la esposa puede indicarle a a su marido que hacer cuando supuestamente ella debe ser obediente. Además, al reconocer que Yuridia tiene derecho a preocuparse de sí misma, la otra participante viola la creencia de que "el lugar de una mujer es en la casa" y que la familia siempre va primero. Se cuestionan así implícitamente las nociones comunes de lo que es ser mujer. Finalmente, su conversación es desafiante, expresando resistencia abierta a la posición de subordinación al reconocer que muchos maridos se van. Señala la legitimidad de la propia vida de las mujeres, utilizando el imperativo de formarse a pensar en ella misma y sugiriéndole a Yuridia que le diga a su marido qué hacer. Estas voces revelan la postura de una mujer en el mundo que pocas veces es explorada y rara vez reportada.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

[4] Tanto Lewis como Paz son citados en Behar (1995: 155). También hace notar que Mohanty (1982) critica la dicotomía entre mujer tercermundista y mujer occidental que se encuentra en la bibliografía, en la cual la mujer tercermundista promedio se ilustra como si llevara un vida limitada, es decir, sexualmente restringida, ignorante, pobre, infra-educada, atada por las tradiciones, de casas, orientada a la familia, y victimizada. Por otro lado, la mujer occidental es caracterizada como moderna, educada, con control de su cuerpo y su sexualidad, así como mostrando libertad en su toma de decisiones.

Algunas de las razones que estas mujeres dan ahora para querer ir a la escuela son similares a las reportadas en la bibliografía especializada, pero otras no lo son. Buscan ser capaces de ayudar a sus hijos con las tareas, de resolver situaciones específicas que requieren de leer y de escribir sin depender de alguien más, así participar en situaciones fuera del hogar. Hay quienes piensan que aprender a leer y escribir les ayudará a conseguir un mejor trabajo. Quieren participar en estas actividades en las cuales es necesario leer y escribir:

a) Para por lo menos poner el nombre de mis hijos.
b) Para salir adelante.
c) Para hacer cuentas, para hacer listas.
d) Para ir a todos lados.
e) Para conseguir un trabajo fácilmente.
f) Lo que me interesa son los papeles.

Estas metas están altamente circunscritas y reflejan ciertas necesidades de educación funcionales. Las mujeres establecen situaciones problemáticas específicas y creen que con leer y escribir podrán resolverlas. Cuestiones tales como ser capaces de usar transporte público eficazmente, mantener registros, escribir sus nombres o los de sus hijos requieren usos específicos de lectura y escritura. Las mujeres también asocian la lectura, la escritura y la escolaridad con su prosperidad individual, creyendo que conseguirán un trabajo o que saldrán adelante si aprenden a hacerlo.

Fuera de las respuestas ordinarias hay otro conjunto de razones para aprender a leer y escribir. Reflexionan sobre propósitos más interesantes que no responden directamente a expectativas funcionales o económicas relacionadas con la cultura escrita. Estos motivos declarados tienen que ver con aprender a leer y escribir porque estas mujeres quieren, no porque necesiten hacerlo. Uno de estos casos es la señora Chela. De niña nunca fue a la escuela y cuando empezó a asistir a las clases de alfabetización más de nueve meses atrás, no podía reconocer o escribir ninguna letra del alfabeto, y aún no puede leer números. Contaba historias sobre no ser capaz de leer señales en la calle y decía que sería bueno no perderse en la ciudad. No obstante, cuando la educadora básica Rina le preguntó por qué quería aprender a leer y escribir, le dio una respuesta distinta e inesperada:

Chela: Para muchas cosas, para enterarse uno de muchas cosas.
Rina: Para enterarte, ¿para enterarte de qué?
Chela: Me pongo a leer un libro y ver de qué se trata, y así.
Rina: Ah, para leer un libro. Mjm. ¿Qué más? ¿Qué más, Chavelita?
Chela: Pues un libro quiero leer.

Ésta es una respuesta inusual. Leer un libro sólo para averiguar lo que dice no tiene el mismo sentido práctico que tienen aprender a leer y escribir para mantener las cuentas, firmar documentos o encontrar un mejor trabajo. Apela más al aspecto intelectual de Chela que a sus necesidades

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

concretas. Es su reconocimiento de que existe un mundo de artefactos culturales que a ella le gustaría conocer y disfrutar. Otras mujeres en el grupo también tienen razones distintivas. Sonia dijo: "Es un gusto para uno saberse las letras, si uno quiere aprender a leer, a escribir, entonces yo digo que es su gusto." Ana quería aprender a leer y escribir para desarrollarse y no estar únicamente a disposición de su marido. Le decía a sus hijas: "Deben aprender más, mucho más."

La respuesta de Ana sobresale al contrastarla con el vacío educativo en su vida. Cuando se le preguntó sobre los usos específicos de saber leer y escribir apenas mencionó tres: firmar las boletas de sus hijos, mantener las cuentas de los vecinos que han adquirido productos en su pequeña tienda a crédito y escribir una lista de compras para abastecerla. No hay libros en su casa excepto por los escolares de sus hijos y las historietas de uno de ellos. Recibe muy poca correspondencia, su recibo telefónico, y no siente que necesite leer o escribir nada más. No obstante Ana asiste a sus clases regularmente, y los primeros textos que realizó por si misma, además de los ejercicios del libro de trabajo y los dictados, fueron una reflexión sobre la vida de su madre y una carta personal.

Ana vive con las mismas contradicciones que otras mujeres deben enfrentar. Esconde de su marido el hecho de que asiste a un círculo de alfabetización porque él no lo aprueba. Le ha dicho que no cree que ella pueda aprender nada y que por lo tanto ir a clase y dejar la casa es simplemente una pérdida de tiempo, desde su punto de vista. Su marido es albañil y frecuentemente se ausenta de la casa por hasta tres semanas, así que ir a la casa de Sonia que está al lado y donde se toma la clase no es un problema. No obstante, cuando él está en casa ella puede que llegue tarde o falte a clase, porque como dicen sus compañeras le da "mariditis". A veces se escabulle durante unos minutos para recibir su tarea. Puesto que las necesidades concretas de Ana para aprender a leer y escribir son muy pocas, según ella misma lo ha dicho, tiene que haber otra razón para que sea tan persistente. Obviamente aprender es significativo para ella por razones más allá de la funcionalidad. Parece estar íntimamente conectado con su visión de que tiene derecho a desarrollarse como mujer, de que tiene derecho a hacer más que sólo cuidar de su marido. Ana valora el aprendizaje académico por sí mismo. La cultura escrita está ligada al cómo se ve a sí misma que puede ser, y cómo visualiza en quién se convertirá.

TRANSFORMANDO PERSPECTIVAS

Veo el deseo de estas mujeres de aprender a leer y escribir como parte de un proceso más grande de cambio, una transformación compartida de su perspectiva del mundo y su visión del lugar que ocupan en él. La bibliografía sobre mujeres que no participan en los círculos de cultura escrita se enfoca fuera del contexto del aula para explicar por qué ellas tienen dificultades para comprometerse con las clases de alfabetización o educación básica y para su asistencia constante. En esta sección voy a observar lo que ocurre fuera del aula para poder entender el compromiso de su participación.

La perspectiva sociocultural que guía este trabajo considera la cultura escrita como:

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

> El uso de materiales escritos en actividades culturales 1) cómo es que el uso de la escritura es incorporado en las actividades existentes, 2) cómo se utiliza la escritura para innovar nuevas prácticas culturales, y 3) qué procesos subyacen en la transmisión cultural o socialización de las prácticas. Disectar estos temas es un asunto fundamental respecto a cómo los individuos crean y recrean los contextos en los que los materiales escritos son usados y cómo es que estas interacciones influyen en y son influidas por el uso de materiales escritos, y cómo es que los participantes interpretan y dan significado a los textos y acciones involucradas. (Reder 1994 p.35).

Este enfoque es útil para entender las prácticas de lenguaje que Ana ha adoptado (y adaptado) a su vida diaria: mantener las cuentas en su tienda o firmar las boletas de calificaciones de sus hijos. Es claro desde la cita anterior que el contexto es central, tanto el contexto del uso como el contexto del aprendizaje. Pero para atender los temas clave de este estudio, es necesario fijarse en un contexto más amplio para entender cómo el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura de estas mujeres es coherente con su perspectiva del mundo cambiante. Dicho de otra manera: ¿por qué estas mujeres de repente han abordado el reto y carga de aprender a leer y escribir, cuando hasta este momento en sus vidas han logrado sobrevivir sin ello?

No es simplemente que no se hubieran beneficiado previamente de saber leer y escribir o de la educación, una observación que también han hecho en numerosas ocasiones. Es sólo resaltar que en sus contextos, en la inmediatez de sus vidas cotidianas, leer y escribir no son actividades de amplia difusión excepto en los momentos en los que están en contacto con demandas sociales o institucionales más allá del patio de sus casas. Se ha dicho que las mujeres como ellas no aprenden a leer y escribir porque son "pobres y existen en contextos familiares que demandan su tiempo, energía, y atención de manera constante" (Stromquist 1997b, p. 25). Esta descripción es cierta para todas las mujeres en este estudio, pero su dedicación y seriedad respecto a sus clases es heroica. Para entender por qué van a la escuela debemos observar más allá del contexto de aprendizaje hacia el cómo se sitúan en su mundo. Por lo tanto en esta sección voy a señalar el significado social de alfabetizarse, la motivación subyacente de aprender a leer y escribir en el contexto de sus perspectivas de vida cambiantes.

Para este fin presento varios fragmentos de conversaciones entre Ana, Sonia, Bichi, y Chela. Ana es la tía de Bichi y provienen del mismo pueblito en el estado de Veracruz. Sonia es de San Luis Potosí, vecina y comadre de Ana. Chela viene de un pueblito de Michoacán y vive colina abajo de donde habitan Sonia y Ana.

La primera conversación es un intercambio sobre los deberes de una esposa de bañar a su marido. No tiene nada que ver con la lectura o escritura directamente. Revela, sin embargo, cómo es que se ven a sí mismas no sólo en relación con sus maridos sino también en lo respectivo a sus antepasadas. Organizan sus reflexiones en una línea temporal poblada por distintas generaciones: sus abuelas, madres, hijas y ellas mismas. Este contrate les permite hablar sobre los cambios que ven en la vida familiar en términos de "entonces" y "ahora". El tema importante que utilizan para organizar su conversación es el de la ciudad y el pueblo. Resulta interesante que los temas permitan a las locutoras presentar lo que saben de sí mismas, quiénes creen que son y en quiénes creen que se están convirtiendo (Cohen 1994, p.120).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Inmediatamente antes de esta parte habían estado conversando sobre cómo sus hijos varones ayudan con las tareas del hogar. El fragmento empieza con la respuesta de Ana a mi cuestionamiento sobre el trabajo doméstico que hacen ellos. Antes de hacer la pregunta siquiera, empieza a contestar.

Ana: No:::en el pueblo que van a estar lavando//cosa//
Bichi//hasta no los baña//. En el pueblo hasta no los baña (Risas de todas.) En serio.
Allá si:: en serio, en el pueblo de nosotras=
Sonia y Ch: =¿Cómo? No puede ser.
Chela: ¿A quién bañan?
Bichi: O sea que los maridos, o sea que las las mujeres bañan a los maridos=
Chela: = o serán re bonitos, estarán sin manos =
Bichi: //y qué bonita costum-// y ¿cómo es que ellos les ayudan a uds.?
Sonia: (se ríe)
Bichi: Los de antes, los de antes. //Ahora ya no.//
Chela: //Entonces ahí// están chiquiados por su mujer, ¿no?
Bichi: Pues así las //tenían a acostumbradas//
Ana: //Así se van// acostumbrando uno.
Chela: Pues entonces tenían esclavas ¿no?
Ana: Pues //sí//
Chela; //Tenían que lidiar con hijos y hacer el quehacer y todavía estos // bañados.
¡Qué no jueguen!//
Ana y Bichi: //Si pues si//.
(Todas se ríen)
Bichi: (entre risas) Eso fue antes porque ahora los más los más jóvenes ya no.
Kalman ¿Ya no?
Bichi (riéndose) No ahora son más modernos allá. Pero los antigüitos por ejemplo //
mi abuelo y mi abuela//
Sonia: //Es que le ponen un alto// a veces se lo ponen.
Bichi: // Y mi papá también//
Chela: ¿Tu mamá baña a tu papá? Pobre señora.
Ana: ¿Todavía lo baña? ¿A mi hermano?
Bichi: Es lo que yo digo, cuando nosotros estábamos sí, pero ahora (se va la voz) pero mis hermanas ya no.
Chela: Yo que tu mamá calentaba, dejaba que se pasara tantito el agua de caliente (empiezan las risas de todas) y lo echaba allí mero para ver si ya no decía ¡báñame! (carcajadas).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Las mujeres presentan un mundo donde su lugar en él está pasando por un proceso de transformación. Sus abuelas o sus propias madres aún bañan a sus maridos pero las jóvenes esposas ya no siguen con esta tradición. De manera colectiva desaprueban un mundo en el que las mujeres

están tan subordinadas a los hombres que deben bañarlos. Cuando Bichi sugiere que su madre aún baña a su padre (el hermano de Ana), su tía se sorprende de que ella siga teniendo que hacer eso. Sonia observa que las mujeres no bañan a sus maridos simplemente porque se niegan a hacerlo: "Le pusieron un alto a esto".

Las cuatro mujeres de manera comunicativa construyeron un acuerdo de distintas maneras: entrelazan su conversación alrededor de mismo tema (representado por '='), mostrando que están afectadas, preocupadas, sorprendidas, u ofendidas por los mismos eventos. Responden al unísono (codificado como fragmentos entre barras paralelas '//'): cuando Ana y Bichi hablan sobre las costumbres de su pueblo, Sonia y Chela no pueden creerlo y expresan su sorpresa compartida respondiendo al mismo tiempo. También ríen juntas, no porque encuentren la conversación particularmente sorprendente si no como una forma de crear consenso sobre la posición que las mujeres han tenido (Coates 1996; Moerman 1988).

Chela lleva un tono retador al igual que Guadalupe lo hizo en el diálogo de apertura. Realiza varias observaciones sarcásticas que atraviesan el corazón de la relación asimétrica y recibe aprobación de sus amigas. Concluye que una esposa que baña a su marido es como una esclava, hace notar que ya sea que el marido es muy guapo, es decir, que seguramente no lo es, o que no tiene manos, es decir, que actúa como incapaz cuando tampoco es así, asumiendo que sus compañeras saben que lo que está diciendo no es de esa. Utiliza la misma estrategia cuando menciona "qué bonita costumbre" dando a entender lo opuesto en realidad. Las otras mujeres comparten la posición de Chela y están de acuerdo con ella en cada ocasión. Al final, ella sugiere una revuelta abierta: tal vez una mujer debe calentar el agua un poco más y echársela "justo ahí" para que el hombre ya no pida que lo bañen. En cada uno de estos diálogos Chela reconoce y legitima las verdades vividas respecto a las vidas de las mujeres (como lo hizo Guadalupe) y expresa su antagonismo a través de la ironía. Asume que sus vecinas concuerdan implícitamente con ella e interpretan los eventos a través del mismo marco (Lakoff 1989; McDermott y Tylbor 1995).

Como Tedlock y Mannheim (1995) hacen notar: "Esta colusión en la interacción no es socialmente neutra, en realidad involucra un conjunto de reubicaciones sociales labradas." En este caso, la colusión es lograda a través de la perspectiva crítica y subversiva de las mujeres respecto a sus vidas. La reubicación involucra contrastar lo que ellas hacían antes con lo que están dispuestas a hacer ahora. Las mujeres "allí" (en el pueblo) solían ser las esclavas de los hombres, pero "ahora" (en la ciudad) no seguirán aceptando la dominación de la misma forma. Son las mujeres más jóvenes las que ya no bañan a sus maridos, a pesar de que sus abuelas o madres pudieron haber bañado a sus abuelos o padres. Ahora son desafiantes: no hacen lo que la tradición dice que deben hacer y expresan ideas rebeldes ante la simple sugerencia de que deberían llevar a cabo estas tradiciones.

Chela también es muy juguetona con las palabras: utiliza la expresión "que no jueguen", una ligera variación del "que no jodan", la cual semánticamente podría considerarse a un "que dejen de molestar" cuando la frase literal incluye despectivos. Las otras mujeres continúan con esta línea figurativa inmediatamente. Esto genera caudales de risas, tanto la selección de palabras de Chela como su actitud irreverente son aplaudidas por las demás. Ella eligió no hablar como una "damita". Expresando su actitud retadora a través de la ironía y la solidaridad grupal, Chela

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

y sus vecinas muestran sus valores compartidos y construyen acuerdos respecto al mundo social (Lakoff 1979; Tannen 1993).

Algo muy similar ocurre cuando las mujeres hablan sobre la violencia doméstica:

> Bichi: Mi papá le golpeaba a mi mamá.
>
> Ana: Es lo que enseñan a uno, a gritar y a golpear.
>
> Bichi: Mi papá vio cómo mi abuelo maltrataba a mi abuela.
>
> Chela: Al contrario ¿A poco no me va a dar dolor ver que mi papá está golpeando a mi mamá a cada rato? ¿Yo cómo voy a hacer eso con mi mujer? Espanto a mis niños y =
>
> Sonia: =si veo eso no me gusta.
>
> Chela: Mjm. Porque los niños si se espantan cuando ven que los papás se dan una.
>
> [...]
>
> Kalman: ¿Y los maridos todavía golpean?
>
> Ana: Allá quién sabe.
>
> Chela: Aquí ya no. [Los hombres] ya son más civilizaditos.
>
> Ana: Las mujeres ya no se dejan. Ya no se deja uno. Tú que me pones uno yo también te pongo uno. Nos vemos aquí pero (se ríe) pero allá mi mamá se agachaba.
>
> Bichi: No se dejan.
>
> Ana: Pero allá mi mamá se agachaba. Pero nosotras ya no.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Bichi resalta que su padre golpeaba a su madre y que su abuelo golpeaba a su abuela. Mientras que Ana piensa que estas son reacciones aprendidas e implica que no puede hacerse nada al respecto, Chela y Sonia creen que si los hombres vieran cómo las madres sufrieron ellos no tendrían el mismo trato con sus esposas e hijos. Cuando le pregunté si los maridos aún golpeaban a sus esposas, las mujeres introdujeron de nuevo las dicotomías del ahora/entonces y la ciudad/pueblo. Antes, las mujeres "se agachaban" pero ahora no lo hacen. Ana incluso establece que si un marido y su esposa tienen una pelea abierta es mejor que sólo recibir golpes. Para Bichi, la mujer más joven entre las presentes, el tema del entonces/ahora se expresa en términos de la división entre su madre y padre, y que las mujeres ya no aceptan la violencia pasivamente. Para ella es un tema de una generación atrás pero no de ella o de las mujeres de su edad.

Hay otra estrategia comunicativa que resalta la posición cambiante de una mujer: la separación social a través del uso de los pronombres en primera y segunda persona, "ellas" y "nosotras". La proximidad social se establece a través de la transformación del "ellas ya no lo soportan" al "nosotras ya no lo so soportamos". Cuando se habla de que las mujeres ya no se permiten se maltratadas, Bichi hace notar que "ellas ya no lo soportan", distanciándose de las mujeres que se tienen que defender. Son otras las que no se permiten recibir abuso físico, hasta que Ana admite que el grupo de mujeres presente, manifestado como el "nosotras" no permite que sus maridos las lastimen, implicando que la violencia física es en realidad una preocupación. Más aún, en su ejemplo utiliza la primera persona del singular ("si me pegas, yo te pego también"). El resultado de

su construcción colaborativa es el establecimiento de un espacio social entre "nosotras" (mujeres que no permitiremos ser golpeadas) y el "ellas" (mujeres que lo permiten). En estas conversaciones estas las mujeres se presentan conscientes de su situación, actuando para transformarla. La violencia ha sido parte de sus vidas, así como el estar subordinadas a sus maridos, pero concuerdan en que esto está cambiando porque "no lo vamos a soportar más". Establecen distintas formas de subversión, por ejemplo a través del agua caliente para un hombre que espera a que lo bañen o peleándose a golpes, propuestas que crean risa y consenso. Esto no significa que no vivan con ciertas contradicciones: Ana escabulléndose a la escuela o Yuridia reportando que ya le ha pedido permiso a su marido y que él ha dicho que ella puede ir a clases. En algunos caso, observan que los cambios vienen de hombres que son más civilizados, pero que al final ellas hacen un énfasis en su participación activa en este cambio.

En un fragmento final, Rina la alfabetizadora, Sonia, Ana y Rosario están discutiendo por qué sus hijas sí van a la escuela:

> Rina: Y ustedes, ¿por qué decidieron que sus hijas estudiaran?
>
> Rosario: Pues porque nosotras pensamos que todos parejos debemos estudiar.
>
> Rina: ¿Por qué? Sus papás no pensaron así.
>
> Rosario: Ah bueno, pero nosotros ya no vamos a pensar igual que los papás (risas, todas a la vez).
>
> Ana: Tenemos diferente manera de pensar.
>
> Sonia: Imagínese.
>
> Rosario, Sonia, Ana: Ya tenemos otra manera de pensar.
>
> Sonia: Imagínese que todos pensáramos igual que mi papá. No::mbre, nos hubiera traído a todos en el cerro cuidando chivos.

En este último intercambio, las señoras establecen una línea clara entre lo que piensan y lo que otras pudieron haber pensado antes de ellas. Para ellas, la escuela es un tema de equidad, todos deben tener la misma oportunidad de ir, incluso si ellas no las tuvieron de niñas. Creen que tienen derecho a cambiar y expresan ese derecho de forma unánime, hablando abiertamente y unidas para crear una sola voz y "mostrar que el grupo tiene el mismo pensamiento, permitiéndoles volverse una sola entidad socia y creando juntas un enunciado" (Moerman, 1988, p.27). En esta conversación, que en realidad ocurrió cinco meses antes que las otras dos, el tema de trabajar en lugar de asistir a la escuela también está presente. Si las mujeres pensaran lo mismo que el padre de Sonia, que igual pudo ser el padre de cualquiera de ellas, hubieran terminado cuidando cabras en lugar de asistir a la escuela. La presencia de una autoridad masculina tomando decisiones que afectaron las vidas de estas niñas/mujeres contrasta marcadamente con su voz conjunta: "Ya tenemos otra manera de pensar".

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

REFLEXIONES FINALES

Las prácticas de lenguajes son prácticas sociales. El concepto de práctica incluye no solamente la participación en eventos de cultura escrita y usos específicos del saber leer y escribir sino que también lo que la gente piensa sobre la cultura escrita y cómo se conecta con procesos sociales y culturales más extensos. Para entender el significado social de ir a la escuela para mujeres con bajo nivel de escolaridad es necesario ver su dedicación y perseverancia en el contexto de su visión del mundo cambiante. Este cambio va más allá de una nueva "función" social, un término que alude a lo que la persona hace; está inmerso en su noción de identidad, en quién es la persona (Cohen, 1994, p.7). Su consciencia del cambio en proceso incluye cómo se ven a sí mismas en relación con sus familias, el trabajo, y la escuela.

Es importante observar cómo se construye cada mujer (Behar, 1995) a partir de sus formas de crear significado en lugar de leer su situación a través de la lente de un estereotipo. Muchas de las características aplicadas para describir a las mujeres mexicanas pobres también serían aplicables aquí: niñas y mujeres, abandonadas, obedientes, resignadas, sufridas. Sin embargo, una visión que intenta enfocarse en su complejidad, en lugar de confirmar las representaciones convencionales, halla que las mujeres reconstruyen su entendimiento del mundo que les rodea en un intento de redefinir su lugar en él. Es cierto que padecen la opresión de género, pobreza, aislamiento y confinamiento. Pero no están tranquilas con resignarse a una existencia paralizada: quieren más para sí mismas, más para las demás y más para sus hijas. Éste es el lugar que la cultura escrita tiene en su lucha por sobrevivir. Aprender a leer y escribir es una decisión que han hecho por sí mismas, una acción donde los cambios en su forma de pensar respecto sobre ellas se materializa.

Este estudio presenta extractos y fragmentos de las conversaciones sobre educación formal, vida y prácticas de lenguaje. El propósito de analizar sus conversaciones es entender lo que significan la cultura escrita y educación formal para ellas a través de examinar los tópicos que utilizan para organizar su conversación y ver cómo la cultura escrita y la educación formal encajan en su visión compartida del mundo. Sus intercambios plantean preguntas respecto a cómo las mujeres pobres y con bajo nivel académico se ven a sí mismas en el mundo, particularmente con relación a las explicaciones convencionales de por qué no pueden o no participarán en programas educativos. Como observamos a lo largo de este capítulo, las explicaciones convencionales apuntan al papel subordinado de las mujeres a los hombres como un obstáculo importante, si no es que el más importante, para asistir a las sesiones. Ha sido registrado en la investigación que los maridos pueden ser no sólo indiferentes sino que también puedan estar violentamente en contra de que sus esposas vayan a clases fuera del hogar.

Para ellas, en cambio, lo que significa estar infra-educadas se puede entender mejor en el contexto de sus historias personales y sociales. Claramente relatan no haber ido a la escuela como parte de su condición social y de género. Rockhill (1994) observa que las mujeres recurren a la escolarización como una forma de resistir el poder masculino absoluto sobre sus vidas. La información del presente estudio sugiere que asistir a clases y aprender a leer y escribir es un acto desafiante y de autodeterminación, una respuesta al reto de las mujeres directo y colectivo de las relaciones

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

de poder asimétricas con sus maridos o padres. Las "señoras" se ven a sí mismas participando en un proceso de cambio. Contrastan las relaciones desiguales de poder dentro de sus estructuras familiares, reconociendo en sí mismas su "identidad", la habilidad de actuar en el mundo y al hacerlo transformarlo. Piensan en lo que pudieron haber hecho para crear cambio en sus vidas. Dan una nueva respuesta a la pregunta que sus propios padres hicieron: ¿Para qué necesitan ir las niñas y mujeres a la escuela? Para desarrollarse, para ser independientes, para defenderse, para leer un libro si es lo que les place.

Las conversaciones examinadas son de género, voces de mujeres tratando de ejercer lo que ven como un derecho que por mucho tiempo les fue negado. Ir a la escuela es un acto de autonomía para ellas y expresan su decisión desafiantemente, con abierto desdén hacia los modos en los que han sido tratadas en el pasado. Sus significados son construidos en una línea de tiempo que cruza varias generaciones y que incluye a sus abuelas, madres e hijas, así como sus propias vidas situadas en dos contextos específicos: pueblos y centros urbanos. Su visión compartida y experiencias dan autoridad a sus voces, a sus nociones cambiantes de sus derechos, sus responsabilidades y sus prioridades. En esta investigación las prácticas de lenguaje son parte de un panorama más extenso que incluye la no aceptación de la violencia, que parte de decidir por sí mismas algunos de las modificaciones en las relaciones del hogar y cambios en las oportunidades para su descendencia, particularmente sus hijas.

Las mujeres que participaron en este estudio compartieron muchas de las condiciones atribuidas a mujeres de nivel socioeconómico bajo, pero están excepcionalmente determinadas a aprender a leer y escribir, a seguir con su educación. En buena medida su perseverancia tiene que ver con sus percepciones sobre la importancia de leer y escribir, y parte tiene que ver con cómo se ubican a sí mismas en el mundo en ese momento particular de su existencia. Buscan tomar esta decisión por sí mismas como adultas, una opción que les fue negada cuando fueron niñas. Tienen múltiples usos para la lectura y escritura: específicos y definidos, estéticos y personales. Es importante no estereotipar para qué quieren los estudiantes adultos aprender a leer y escribir. Stromquist (1997b, p.16), por ejemplo, observa en su estudio sobre mujeres y prácticas de lenguaje en Brasil que las funciones de la alfabetización, y los usos de la cultura escrita parecen variar entre mujeres dependiendo de su nivel socioeconómico. Las mujeres de niveles socioeconómicos altos y medios pueden utilizar la lectura y escritura con fines de relajación y auto desarrollo. Las mujeres pobres usualmente tienen usos muy prácticos y precisos para la escritura.

No debemos sacar conclusiones apresuradas sobre las mujeres pobres, sobre sus razones para asistir o faltar a la escuela a otras formas de educación básica que buscan. Convertir propósitos e identidades fluidas a tipologías fijas sólo puede hacer que nuestro entendimiento de las vidas y educaciones de otras personas sea más difícil. Puede hacer incluso que la lengua escrita siga siendo inaccesible para quienes quieren aprender a leer y escribir por diferentes motivos y bajo distintas circunstancias.

Las razones por las cuales las mujeres quieren aprender a leer y escribir son variadas. Quieren leer un libro, quieren el placer de saber, quieren aprender más y para que sus hijas aprendan más. Para los desarrolladores de políticas y los educadores interesados en temas de educación para adultos

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

estas respuestas cuestionan directamente la noción limitada de alfabetización funcional. Esto no significa que las mujeres no pensaran en la lectura y escritura como algo que les ayude a obtener un mejor trabajo, vivir mejor o participar en interacciones específicas que requieran conocimientos de la cultura escrita, pero sus intereses incluyen más cosas. Así, las prácticas de lenguaje no son solamente atractivas para sus identidades prácticas sino también para su identidades intelectuales y estéticas.

Una de las principales inquietudes de este estudio ha sido enfocarse en las conexiones entre las elecciones en prácticas de lenguaje expresadas y los significados sociales compartidos. Ir a la escuela y aprender a leer y escribir es parte del cambio en la identidad de una mujer, de la forma en la que se ven a sí mismas participando y moldeando el mundo cultural. Este enfoque enfatiza la importancia del contexto social, de "entender la apropiación de las prácticas de lenguaje" (Street, 1993, p.224). Crea expectativas respecto a cómo hacer que la cultura escrita sea accesible para quienes no han tenido la oportunidad de aprender a leer y escribir o desarrollar prácticas letradas. Nos obliga a cuestionar qué hacer para que la cultura escrita sea relevante para los adultos, qué hacer para que valga el tiempo y esfuerzo necesarios que se requieren para aprender.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

REFERENCIAS

Barton, D. e Ivanic, R. (eds.) (1991). *Writing in the Community*. Londres: Sage.

Behar, R. (1995). *Rage and Redemption: Reading the Life Story of a Mexican Marketing Woman*, en: D. Tedlock y B. Mannheim (eds.) *The Dialogic Emergence of Culture.* (pp. 148-178). Urbana, Chicago: University of Illinois Press.

Benería, L. y Roldán, M. (1987). *The Crossroads of Class and Gender: Industrial Homework, Subcontracting and Household Dynamics in Mexico City*. Chicago: The University of Chicago Press.

Besnier, N. (1995). *Literacy, Emotion and Authority. Reading and Writing on a Polynesian Atoll*. Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press.

Coates, J. (1996). *Women Talk*. Oxford: Blackwell.

Cohen, A. (1994). *Self Consciousness: An Alternative Anthropology of Identity.* Londres/ Nueva York: Routledge.

Delpit, L. (1987). The Silenced Dialogue: Power and Pedagogy in Educating Other People's Children. *Harvard Educational Review*. 58, p.280-298.

Edelsky, C. (1991). *With Literacy and Justice for All: Rethinking the Social in Language and Education.* Londres: The Falmer Press.

Ferdman, B., Weber, R.M. y Ramírez, A. G. (eds.) (1994). *Literacy Across Languages and Cultures*. Albany, Nueva York: State University of New York Press.

Gee, J. P. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Londres: The Falmer Press.

Gumperz, J. (ed.) (1982). *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hamilton, M., David, B., e Ivanic, R. (1994). Worlds of Literacy. Filadelfia: Multilingual Matters.

Holland, D., Lachiotte, W., Skinner, D. y Cain, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Jennings, E. y Purves, A. (1991). *Literate Systems and Individual Lives: Perspectives on Literacy and Schooling.* Nueva York: State University of New York Press.

Kalman, J. (1999). *Writing on the Plaza. The Mediated Literacy Practice of Scribes and Their Clients in Mexico City.* Cresskill, Nueva Jersey: Hampton Press.

Kalman, J. (2004): *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública, UNESCO Institute for Education (UIE), Siglo XXI.

King, L. (1994). *Roots of Identity: Language and Literacy in Mexico*. Palo Alto: Stanford University Press.

Lakoff, R. T. (1990). *Talking Power: The Politics Of Language*. Nueva York: Basic Books.

Lankshear, C. (ed.) (1997). *Changing Literacies*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press

Lewis, O. (1963). *The Children of Sanchez.* Nueva York: Random House.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Lind, A., y Johnston, A. (1990). *Adult Literacy in the Third World: A Review of Objectives and Strategies*. Estocolmo, Suecia: Swedish International Developmnent Authority.

McDermott, R. P. y Tylbor, H. (1995). On the necessity of Collusion in Conversation, en D. Tedlock y B. Manheim (eds.) *The Dialogic Emergence of Culture*. (pp. 218-236). Urbana, Illinois: University of Illinois Press.

Medel-Añonuevo, C. (1997). *Negotiating and Creating Spaces of Power: Women's Educational Practices Amidst Crisis*. Hamburgo: UNESCO Institute for Education.

Moss, B. (ed.) (1994). *Literacy Across Communities*. Cresskill, Nueva Jersey: Hampton Press.

Moerman, M. (1989). *Talking Culture: Ethnography and Conversational Analysis.* Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

Paz, O. (1959). *El laberinto de la soledad.* México: Fondo de Cultura Económica.

Reder, Stephen. (1994). Practice-Engagement Theory: A Sociocultural Approach to Literacy Across Languages and Cultures, en: B. Ferdman, R.M. Weber y A.G. Ramírez (eds.) *Literacy Across Languages and Cultures*. (pp.34-74). Albany, Nueva York: State University of New York Press.

Rockhill, K. (1993). Gender, Language and the Politics of Literacy, en: B. Street (ed.) *Cross-cultural Approachess to Literacy*. (pp.156-175). Cambridge: Cambridge University Press.

Rosaldo, R. (1989). *Culture and Truth*. Boston: Beacon Press.

Schmelkes, S. y Kalman, J. (1996). *Educación de adultos: Estado del arte. Hacia una estrategia Alfabetizadora para México*. México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.

Schultz, K. (1996). Between School and Work: The Literacies of Urban Adolescent Females. *Anthropology and Education Quarterly*, *(27)* 4: pp. 517-544.

Street, B. (1992). Literacy and Culture, en: *Language, Policy, Literacy and Culture: Proceedings from the International Conference on Education*. (pp. 55-62). Ginebra: UNESCO.

Street, B. V. (ed.) (1993). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stroimquist, N. (1990). Women and Illiteracy: The Interplay of Gender Subordination and Poverty. *Comparative Education Review*, *(34)* 1, pp. 95-111.

Stroimquist, N. (1997a). Literacy Practices Among Adult Women: An Atternpt at Critical Conceptualization, en: C. Medel-Añonuevo (ed.) *Negotiating and Creating Spaces of Power: Women's Educational Practices Amidst Crisis.* (pp. 25-32). Hamburgo: UNESCO Institute of Education.

Stromquist, N. (1997b). *Literacy for Citizenship. Gender and Grassroots Dynamics in Brazil.* Albany, Nueva York: State University of New York Press (SUNY Press).

Tannen, D. (1993). *Gender and Conversational Interaction*. Oxford: Oxford University Press.

Tedlock, D. y Mannheim, B. (eds.) (1995). *The Dialogic Emergence of Culture*. Urbana, Chicago: University of Illinois Press.

Valdivielso, S. (1997). Participation in Adult Education in Western Countries: The Women's Perspective, en: C. Medel-Añonuevo (ed.) *Negotiating and Creating Spaces of Power: Women's Educational Practices Amidst Crisis.* (pp. 33-45). Hamburgo: UNESCO Institute of Education.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Van der Westen, M. (1994). Literacy and Gender: The Case of Honduras, en: L. Verhoeven (ed.) *Functional Literacy: Theoretical Issues and Educational Implications*. (pp.257-278). Amsterdam: John Benjamins.

Wagner, D. (1993). *Literacy, Culture and Development: Becoming Literate in Morocco*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zuñiga, M. (1994a). Aportes a la educación de adultos a partir de la experiencia con un modelo en Pátzcuaro, Michoacán, en: A. Deltoro (ed.) *necesidades educativas básicas de los adultos.* (pp. 342-357). Méxica: INEA.

Zuñiga, M. (1994b). Educación de adultos como espaco para el desarrollo y fortalecimiento de las mujeres de los sectores populares, en: *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo.* (pp. 101-124). Santiago de Chile: UNESCO/Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

LA TECNOLOGÍA, LA CULTURA ESCRITA Y EL APRENDIZAJE EN DOS MICROEMPRESAS EN LA CIUDAD DE MÉXICO. UNA MIRADA TRAS BAMBALINAS[1]

Los investigadores que estudian el uso de la tecnología de la información y la comunicación (TIC) en los países menos desarrollados han prestado mucha atención a la conexión que existe entre ésta y el progreso. Un punto de vista prevaleciente entre los responsables de la formulación de políticas es que la innovación tecnológica aumentará las "capacidades de competitividad de un país en un mercado libre global" (Avgerou, 2010, p. 2) al mejorar el acceso a los mercados globales, favorecer el desarrollo de productos, brindar más y mejor información, así como fortalecer las redes. Sobre la base de esta creencia, muchos gobiernos y agencias internacionales promueven programas de distribución, asumiendo que la disponibilidad de internet y de dispositivos digitales aumentará el crecimiento económico y mejorará el bienestar de los pobres (Galperin y Viecens, 2017). Si bien los académicos también reconocen el potencial que la TIC ofrece para el desarrollo (Chew, Llavarasan y Levy, 2010; Clarke, Wylie, y Zomer, 2013; Duncombe, 2006), también lanzan una cuidadosa advertencia contra la opinión de que es la solución para resolver los problemas históricos, sociales, políticos y económicos que enfrentan los países pobres, o que es un medio para conducirlos rápidamente hacia los "niveles de modernización de las sociedades industriales" (Morales-Gómez y Melesse, 1998, p. 2).

TIC es la abreviatura habitual para referirnos a la tecnología de la información y la comunicación en singular, agrupando múltiples procesos, dispositivos, usos y *software*. De ese modo la pluralidad de las tecnologías puede ser pasada por alto en las declaraciones sobre políticas, investigaciones o programas. Más allá de las complejidades de colocar computadoras en comunidades rurales remotas o de darle seguimiento a la dispersión de los teléfonos celulares, para comprender el aspecto cotidiano del desarrollo, es fundamental conocer la manera en la que la

[1] Escrito en colaboración con Óscar Hernández, Universidad Autónoma Metropolitana, Lerma. Este texto fue originalmente publicado en Kalman, J., & Hernández, O. (2018). The making of survival. Technology, literacy, and learning in two microenterprises in Mexico City. Information Technologies & International Development, 14, pp. 81-95. N. de la E.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

gente aprende a utilizar estos dispositivos. Esto implica tomar en cuenta las condiciones bajo las cuales las personas aprenden a operar los dispositivos, el modo en que utilizan las opciones de comunicación e información que les ofrece un determinado dispositivo, la manera en la que sus diferentes propósitos de uso configuran sus opciones para la adquisición de dispositivos, interfaces y modos (de representación escrita, oral o gráfica) y la forma en la que la cultura escrita se articula con la tecnología en el uso.

Este artículo explora el lado humano de la ecuación tecnología y desarrollo, al analizar lo que las personas hacen con sus dispositivos, como teléfonos celulares, computadoras, impresoras o escáneres, y la manera en la que utilizan la conectividad. Nos acercamos a la tecnología de la comunicación y la información en plural, como tecnologías (TICs) en lugar de a "la" tecnología en singular, para enfatizar las maneras en las que a través del uso de las TICs en actividades específicas los involucrados establecen una conexión entre los diversos dispositivos, el conocimiento social, la cultura escrita y los conocimientos técnicos. Además, extendemos los usos de las TICs digitales para incluir el diseño como una forma de identificar cómo las personas utilizan las tecnologías para crear o prestar servicios, y también como una forma de manifestar nuestro aprecio por las razones que tienen para hacer lo que hacen (Geertz, 1983; Tacchi, 2005).

Examinamos las distintas maneras en las que los propietarios de dos microempresas informales en la Ciudad de México que operan en un contexto de pobreza urbana incorporan las TICs en su trabajo. Argumentamos que el uso de la tecnología les permite mantener abiertos sus negocios ante circunstancias difíciles, y que lo hacen con relativamente poco apoyo. Algunos académicos (Chew, Llavarasan y Levy, 2010; Horst y Miller, 2012) señalan que se han realizado una gran cantidad de investigaciones sobre este tema en contextos opulentos, lo que Barendregt (2012, p. 206) llamó "los centros privilegiados, la tecnología de vanguardia o la vanguardia informativa moderna" y argumenta que nuestra comprensión sobre la manera en la que estas tecnologías se incorporan a las actividades de la vida diaria se beneficiaría de la realización de estudios sobre "los mundos digitales diversos". México es un ejemplo de este tipo de lugar. Mientras que durante los últimos diez años ha sido descrito como la séptima economía más grande entre los miembros de la OCDE, también tiene una de las mayores brechas de ingresos en América Latina, y el producto interno bruto per cápita más bajo entre los estados miembros. El 43% del total de la población en México vive en la pobreza y lucha por ganarse la vida en condiciones sociales y económicas difíciles (CONEVAL, 2017; OCDE, 2017).

Tradicionalmente las microempresas han sido la respuesta de las familias pobres a los entornos económicos adversos, una manera de sobrevivir a las dificultades, ya sean éstas ocasionadas por un desempleo crónico, por circunstancias impredecibles, por la exclusión económica o por un desastre natural (Biles, 2009; Khavul, Bruton y Wood, 2009). El interés en estas 917 organizaciones informales se ha sostenido debido a la función que supuestamente desempeñan en el desarrollo socioeconómico de los países pobres (Dey, Newman y Prendergast, 2011; Duncombe, 2006; Heeks, 1999; Makoza y Chigona, 2012; Qureshi, 2016).

En su mayoría, los investigadores han prestado menos atención a la incorporación de las TICs entre los trabajadores pobres en las zonas urbanas. Ravallion, Chen y Sangraula (2007),

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

citados por Clarke, Wylie y Zomer (2013), argumentan que si bien la mayoría de quienes viven en la pobreza en los países en desarrollo se concentran en áreas rurales, "la magnitud de la pobreza urbana está creciendo rápidamente y 'los pobres se están urbanizando a un ritmo mayor que el de la población en general'" (p. 57). Una excepción notable es Chen (2016), quien ha estudiado el uso de múltiples tecnologías, analógicas y digitales, entre los trabajadores informales en Perú, India y Sudáfrica. Ella señala que "se sabe poco sobre las tecnologías que son utilizadas por los trabajadores pobres en la economía informal y sobre la manera en la que las utilizan" (p. 405).

Hernández (2015) estudió la manera en la cual los miembros de una comunidad marginada incorporaban las tecnologías digitales en sus actividades diarias. Utilizando un marco perteneciente a los Nuevos Estudios de Cultura Escrita (NLS por sus siglas en inglés), un enfoque sociocultural, examinó las distintas maneras en las que las personas transformaban las prácticas de lectura y escritura utilizando nuevas tecnologías y diferentes formas de representación y conectividad. Tomamos dos casos de este estudio: en el primero tenemos a Paola y a su hijo Yahel, que son dueños de una tienda de bordados para la cual compraron, integraron y utilizaron una máquina bordadora digital conectada a una computadora, a un escáner y a internet. En segundo lugar, exploramos la manera en la que Rosa operaba un pequeño cibercentro, alquilaba computadoras por tiempo de uso y desarrollaba una serie de servicios y productos para su clientela. Investigamos de dónde provienen, cómo aprendieron y cómo articularon su cultura escrita, su conocimiento social y las tecnologías durante el proceso en el que desarrollaron sus negocios (Blommaert y Jie, 2010).

Nuestro artículo contribuye a la literatura sobre tecnología y desarrollo en una variedad de formas. En primer lugar, mientras que tanto la incorporación de tecnología como las microempresas han sido componentes esenciales en las estrategias para el desarrollo y la mitigación de la pobreza (Miller *et al*., 2005; Qureshi, 2016), este artículo analiza la intersección de ambas (Carmody, 2014; Chen, 2016; Duncombe, 2006; Kamal y Qureshi, 2009). Además, los efectos del uso de la TIC en las empresas tienden a expresarse en la manera como las empresas expanden sus operaciones, desarrollan productos, aumentan su redes y amplían los mercados (Carmody, 2014). Le dimos un giro a la atención para ver cómo la adopción de la tecnología ayuda a las microempresas a permanecer en el negocio. En segundo lugar, hay un claro llamado a realizar estudios matizados y detallados sobre los procesos y resultados de la adopción de tecnología en contextos empobrecidos, no sólo en los acaudalados (Castells y Galperin, 2011; Dey, Newman y Prendergast 2011; Donner y Escobari, 2010; Horst y Miller, 2012). En tercer lugar, la bibliografía sobre el desarrollo tiende a enfatizar un dispositivo individual pero nuestra investigación analiza las distintas formas en las que las personas articulan varios dispositivos, *software* y tecnologías (conectividad, computación, impresión y escaneo) en actividades relacionadas con el trabajo. Finalmente, hicimos nuestra investigación desde una perspectiva de los Nuevos Estudios de Cultura Escrita (NLS , por sus siglas en inglés), la cual subraya la situación de la lectura, la escritura y la construcción de significado en el mundo social, y que se ha ampliado para incluir a las tecnologías digitales. Los Nuevos Estudios de

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Cultura Escrita (o NLS) ofrecen una metodología para observar eventos situados en curso, construir descripciones detalladas sobre el uso cotidiano e interpretar datos. A través de su lente cualitativa prestamos atención a lo que las personas hacen, dicen y creen acerca de cómo usan la tecnología, la cultura escrita y el aprendizaje. Sin embargo, uno de los límites de nuestra metodología es que no se puede replicar fácilmente porque cualquier intento de repetir este estudio necesariamente tendría lugar en un momento diferente y con personas diferentes. Incluso si se realizara en el contexto original estos actores sociales, el momento histórico y los eventos específicos no se podrían volver a conjugar. A pesar de ello las investigaciones como la nuestra producen hipótesis, patrones de documentos y obedecen a la intuición de que se pueden seguir en otros contextos (LeCompte y Schensul, 1999).

En el texto que sigue presentamos una breve reseña de la postura de los NLS que orienta este estudio y describimos los aspectos críticos de la metodología de investigación. Después exploramos el desarrollo de las microempresas en el contexto de la pobreza. Terminamos con una discusión y conclusiones.

ALGUNOS ASPECTOS CLAVE DE LOS NUEVOS ESTUDIOS DE CULTURA ESCRITA (NECE)

Los principios básicos de *NLS* enfatizan la naturaleza contextualizada de la lectura, la escritura y otras prácticas para la construcción de significados. Cuestiona la noción generalizada de que la escritura es una tecnología del lenguaje neutral y descontextualizada que conduce automáticamente al avance social, cognitivo o económico. En cambio, la noción de cultura escrita de NLS sostiene que la lectura y la escritura son prácticas lingüísticas situadas que varían según el contexto, el propósito y los participantes (Street, 1984). Debido a que la premisa de los NLS establece que la lectura y la escritura son prácticas sociales, también subraya la importancia de las relaciones sociales, las condiciones materiales y los arreglos institucionales (Barton y Hamilton, 2000; Street, 1995). Lave (2011) señala:

> Las teorías socioculturales postulan que la actividad humana es una práctica situada que asume que "los sujetos, los objetos, las vidas y los mundos se producen en sus relaciones. Es decir, que los contextos de las vidas de las personas no son simplemente contenedores o telones de fondo... las personas siempre están ubicadas de forma única en el espacio y en sus relaciones con otras personas, cosas, prácticas y acuerdos institucionales. (p. 152)

Esto sugiere que para los propietarios de microempresas que utilizan la tecnología en entornos empobrecidos, la marginación no es simplemente un escenario en donde ocurren los eventos. Más bien, la pobreza contribuye a la manera en la que estas empresas se desarrollan y los propietarios la toman en cuenta cuando toman decisiones sobre cómo manejarlas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Aprender desde una perspectiva sociocultural enfatiza el papel de los mediadores (Vygotsky, 1980) y la forma en la que las personas que desde una posición de mayor experiencia demuestran sus conocimientos a quienes tienen intereses similares (Gee, 2004; Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1990). La mediación también puede tener lugar entre los participantes, en donde uno no es necesariamente más experto que el otro. Puede ocurrir que los involucrados compartan el conocimiento y en diferentes partes de un proceso asuman el liderazgo de manera alterna. Al analizar la apropiación de teléfonos celulares en Bangladesh, Dey, Newman y Prendergast (2011) exploraron los procedimientos a través de los cuales los agricultores experimentaron el aprendizaje y la forma en la que otros podrían haberlos ayudado a usar una aplicación.

Finalmente, la teoría sociocultural coloca a los procesos de aprendizaje en el contexto de la participación en actividades colectivas, lo que sugiere que el conocimiento se construye a través de la interacción con otros en eventos que son cultural y socialmente significativos, en lugar de que sean adquiridos, transmitidos o internalizados. Los participantes observan e interactúan en las actividades en curso, independientemente de su experiencia. Al participar en eventos compartidos se apropian de las formas de hacer, de hablar y de pensar relacionadas con las interacciones (Wertsch, 1985). Desde esta perspectiva, la alfabetización no solamente se relaciona con los aspectos rudimentarios de aprender el alfabeto o pronunciar palabras. Se refiere al desarrollo del lenguaje y a las prácticas comunicativas, a la familiaridad con los discursos sociales y a la construcción del conocimiento que contextualiza la manera en la que se logra la lectura y la escritura en el mundo social. Aprender a usar una computadora o un teléfono celular incluye apropiarse de lo que otros dicen y hacen mientras los usan, ver de qué manera operan sus dispositivos y participar a través del ensayo y error.

En trabajos anteriores, Kalman (2005) distinguió el acceso de la disponibilidad, utilizando esta última noción para señalar los aspectos materiales de la cultura escrita: la presencia física de materiales impresos, tecnologías digitales, infraestructura para leer y escribir, como oficinas de correos, bibliotecas, librerías, quioscos de prensa, cibercafés, entre otros. El acceso, por otro lado, es útil para discutir las condiciones sociales necesarias para el aprendizaje y el uso. Ella afirma que el acceso involucra la oportunidad de participar en eventos significativos y auténticos en donde la lectura y la escritura son esenciales para la participación y para la oportunidad de interactuar con otros lectores y escritores.

METODOLOGÍA

Los casos en este artículo son parte del estudio más amplio de Hernández (2015), quien analizó el uso de las tecnologías digitales y las nuevas alfabetizaciones en situaciones cotidianas (Lankshear y Knobel, 2011). Estos ejemplos fueron seleccionados porque ilustran la incorporación de las tecnologías digitales en los procesos de trabajo entre personas de escasos recursos. Para examinar cómo los participantes accedieron, integraron y se apropiaron de la tecnología digital y la cultura escrita desarrollamos un protocolo de investigación desde una perspectiva etnográfica (Green y

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Bloome, 2004). Durante tres meses Hernández (2015) visitó estos establecimientos y observó el uso que los participantes le daban a las tecnologías digitales durante sus actividades diarias.

La información se recopiló en la tienda de bordados a través de seis entrevistas semi-estructuradas, y en el cibercentro se obtuvo información a través de tres entrevistas. Los participantes en el estudio a veces fueron invitados a hacer "demostraciones" (Smith, 1981). Les pedimos que realizaran algunas de las tareas de las que hablaban para obtener una mayor comprensión sobre cómo realizaban su trabajo. Desarrollamos las demostraciones como un recurso metodológico para contemplar a los informantes desarrollando los trabajos diarios que estaban relacionados con la computadora, el internet y otras herramientas.

Recopilamos los datos en notas detalladas que se registraron al final de cada período de observación. En algunos casos lo hicimos a través de videos y cintas de audio. Transcribimos las grabaciones y buscamos los patrones en el discurso y las acciones que nos proporcionaban indicios sobre los conocimientos generales y técnicos de los participantes, así como sobre su forma de utilizar los artefactos digitales (Blommaert y Jie, 2010; Coates, 1996; Gee, 2001; Gumperz, 1990). Dichos datos se triangularon visitando otros negocios en el área, contrastando las opiniones y los reportes de los informantes con el conocimiento disponible, por ejemplo, el de los videos de capacitación que la compañía de las máquinas de coser ofrecía en línea, y comparando nuestras observaciones con las declaraciones de los informantes.

Describimos la manera en la que los propietarios de estas microempresas financiaron su inversión, cómo aprendieron a usar las tecnologías adquiridas y los cambios que éstas trajeron a sus negocios. Descubrimos que la introducción de tecnología en sus establecimientos implicó cambios en su organización familiar, sus prioridades y sus procesos de producción.

UN BREVE ESTADO DE LA CUESTIÓN: EL DESARROLLO, LAS TECNOLOGÍAS Y LAS MICROEMPRESAS

Durante los últimos veinticinco años, más o menos, las TICs se han expandido, primero en la forma de computadoras personales, luego como computadoras portátiles, tabletas, teléfonos y teléfonos inteligentes. El internet, que alguna vez fue una herramienta de los militares, las universidades y los gobiernos, a mediados de la década de los noventa se puso a disposición del público y ha crecido a una velocidad sin precedentes. Hoy casi cuatro mil millones de personas en todo el mundo son usuarios conectados (We Are Social y HootSuite, 2017).

Durante la década de 1990 y los primeros años de este siglo las agencias como el Banco Mundial y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo enfatizaron cada vez más el uso de la TIC en sus programas como una estrategia para crear "Sociedades del conocimiento" o "Sociedades de la información" en las que el acceso a los recursos de información a través de los servicios de la TIC, el comercio electrónico y el gobierno electrónico se combinen para transformar la capacidad de las personas y las comunidades para el auto empoderamiento y el crecimiento económico. (Souter *et al*, 2005, p. 26)

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Las tecnologías de la comunicación eran vistas como un camino para conectar a las áreas rurales remotas con otras regiones y se denominaron "motores del desarrollo" (Rangaswamy, 2008).

En una gran cantidad de estudios se han analizado los muchos usos que tienen los teléfonos celulares y los telecentros en las comunidades pobres y su impacto en la vida cotidiana (Duncomb y Heeks, 2005; Miller *et al*., 2005; Rangaswamy, 2008; Souter *et al*., 2005; Srinivasan y Burrell, 2015). Algunos ejemplos documentados sobre la utilización del teléfono celular, particularmente en algunas áreas rurales de África y Asia, incluyen su empleo por parte de los miembros de la familia para mantenerse en contacto, de los pescadores y agricultores que averiguan los precios de mercado, así como de los trabajadores de la salud que comparten información con miembros de la comunidad. Los telecentros han puesto a la TIC a disposición de las comunidades rurales y urbanas pobres en donde se necesitan inversiones e infraestructura. En un estudio publicado en Zaremohzzabieh, Samah, Omar, Bolong y Shaffril (2014), se encontró que las personas en países como Colombia, Nigeria y China utilizaban la TIC para participar en programas de educación y capacitación a distancia, interactuar con los servicios en línea del gobierno, buscar empleo, y en menor medida, para sus propios fines empresariales, como escribir cartas, llenar contratos y producir folletos.

DiMaggio y Hargittai (2001) expresaron su preocupación acerca de que los mismos grupos sociales que tenían "un mayor acceso a la educación, al ingreso y a otros recursos que ayudan a las personas a salir adelante" (p.1) cosecharían los beneficios de las tecnologías digitales y del Internet, exacerbando aún más las desigualdades. La distinción entre quienes tienen tecnología y quienes no la tienen llegó a ser conocida como la brecha digital y en su conceptualización original se refería a aquellos que tenían acceso a las tecnologías y las habían obtenido frente a quienes no tenían acceso a dichas tecnologías, ni las habían obtenido. Hacían referencia también a las disparidades en la infraestructura, disponibilidad, distribución y uso de tecnologías entre naciones ricas y pobres. Sin embargo, los investigadores sostuvieron que esta dicotomía sobre-simplificaba las complejidades del uso de las tecnologías y estuvieron a favor de un razonamiento más matizado.

Warschauer articuló su comprensión sobre la apropiación de la tecnología con el marco de los NLS analizando primero la noción de acceso a la tecnología y dirigiendo luego su atención hacia la cultura escrita y la inclusión social. En su estudio sobre el acceso, Warschauer (2002, p. 8) afirma que su definición más común tiene que ver con la "propiedad o la disponibilidad de un dispositivo, en este caso, de una computadora". Argumentó que "la inclusión social no sólo es una cuestión de una adecuada distribución de los recursos, sino también de la participación en la determinación de las oportunidades de vida tanto individuales como colectivas" (2002, p.8). Destacó los paralelismos entre la cultura escrita y el acceso a las TICs. En primer lugar, desde los principios de los Nuevos Estudios de Cultura Escrita Warschauer advirtió sobre el carácter complejo y plural de la alfabetización: no hay un tipo de lectura y escritura, su uso y significado son prácticas situadas que varían según el contexto. Del mismo modo, el internet puede usarse para buscar información, pero también para jugar en línea, para la comunicación directa o para participar en espacios de afinidad, lugares físicos y virtuales en donde las personas se reúnen para participar en intereses compartidos (Gee, 2004). En segundo lugar, Warschauer también argumentó

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

que la alfabetización no es una cuestión de absolutos, de ser analfabeto o alfabetizado, sino que más bien es una intrincada articulación de discursos, convenciones y construcción de significados matizados, que están contextualizados por las relaciones sociales y los acuerdos institucionales. De la misma manera, la utilización de las TICs implica operar dispositivos y comprender cómo funciona el software. También está vinculada a las prácticas de la cultura escrita, la fluidez y otros tipos de conocimiento de los usuarios. Sostuvo que ni la alfabetización ni el uso de las TICs tienen beneficios automáticos por sí mismos: tales beneficios son interpretados en los eventos y en las relaciones sociales, económicas e institucionales.

Avgerou (2010), Clarke, Wylie y Zomer (2013) y Heeks (2010) también cuestionaron la idea de que la TIC necesariamente conduciría al desarrollo. Chew, Llavarasan y Levy (2010) subrayaron que aunque esta idea se había aceptado ampliamente en el discurso público y había sido promovida por las organizaciones internacionales, por los gobiernos y por los medios de comunicación, "la evidencia sólida que respalda esa perspectiva optimista sigue siendo escasa". Los investigadores abogaron por tener expectativas más cautelosas.

Uno de los entornos que interesan a los investigadores del desarrollo es la microempresa, misma que conforma el 90% de las empresas en todo el mundo, y cuya mitad aproximadamente está conformada por organizaciones informales, no registradas (OCDE, 2004). Las microempresas proporcionan flujo de efectivo y empleo a las familias de escasos recursos, y en los países en desarrollo han representado una solución común para el desempleo crónico y las dificultades económicas (Biles, 2009; Duncombe y Heeks, 2005; Qureshi, 2016; Sarkar, 2009). Duncombe argumentó que estas pequeñas empresas son importantes para la investigación sobre el desarrollo porque brindan "flujos de ingresos mayores y más diversificados para los hogares pobres" (2006, p. 86). También sostiene que son de interés porque constituyen una "ruta viable para salir de la pobreza" (p. 86), una noción cuestionada por otros (Carmody, 2014; Srinivasan y Burrell, 2015). Según Kamal y Qureshi, "las microempresas son la forma predominante de negocios en las comunidades en desarrollo, especialmente en las áreas donde la infraestructura y los recursos son limitados" (2009, p. 4). Para muchos de los propietarios de estas empresas, el objetivo inmediato es la supervivencia diaria, en lugar de la acumulación de capital o el crecimiento (Carrillo, 2015, en Velázquez y Domínguez, 2015). Por esta razón, Aguilar, Mungaray, Ramírez-Urquidy y Ramírez (2011) se refieren a estos negocios como microempresas marginadas de subsistencia. Aproximadamente el 94% de todas las empresas en México pertenecen a esta categoría (INEGI, 2015). El ingreso mensual promedio de las microempresas en 2012 fue de aproximadamente USD $ 370. El 83% forman parte de la economía informal, no están registradas y operan fuera del sistema tributario. En este país el 70% de estas empresas fracasan durante los primeros cinco años (INEGI, 2012, 2017).

Recientemente varios académicos han solicitado la elaboración de estudios que averigüen cuáles son los usos de las TICs en el contexto de las microempresas, específicamente en comunidades marginadas (Anwar, 2015; Chen, 2016; Dey, Newman y Prendergast, 2011). Makoza y Chigona (2012) argumentaron que debido a que la mayoría de los estudios sobre el impacto de la TIC en los medios de subsistencia se han enfocado en todas las empresas, inde-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

pendientemente de su tamaño, es difícil identificar la evidencia específicamente relacionada con las microempresas. Varios investigadores nos brindan algunas excepciones a lo anterior. Srinivasan y Burrell (2015) detallaron la manera en la que las pescaderías en Kerala utilizaban los teléfonos celulares para monitorear los precios y concertar arreglos logísticos para sus productos. Miller *et al.* (2005) describieron las formas en las que el uso del teléfono variaba en Ghana, Sudáfrica, Jamaica y la India. Chen (2016), Chew, Llavarasan y Levy (2010), y Miller *et al*. (2005) analizaron la presencia de múltiples tecnologías, incluida la televisión y la radio, pero observaron cada una de manera independiente dentro de un panorama de comunicación determinado. Varios académicos han documentado la manera en la que a medida que se extiende el uso de las TICs ciertos negocios, como los que venden tiempo aire, recargan baterías, ofrecen servicios de mensajería y venden y reparan equipos, han florecido en las comunidades pobres (Baro y Endouware, 2013; Carmody, 2014; Rangaswamy, 2008; Sarkar, 2009).

LA CULTURA ESCRITA Y LAS TECNOLOGÍAS EN DOS MICROEMPRESAS FAMILIARES

Nuestra descripción y análisis se centran en dos microempresas ubicadas en un barrio marginal en el extremo norte de la Ciudad de México. Hay muchas de éstas que son informales, ubicadas en sus calles inclinadas, en las que los propietarios, sus familiares y sus amigos trabajan en condiciones precarias, sin prestaciones como servicios de salud, vacaciones, seguridad laboral o la posibilidad de ahorrar para la jubilación (Kroon y Paauwe, 2014).

En ambos casos, Paola, dueña de la tienda de bordado, y Rosa, del cibercentro, establecieron sus microempresas dejando atrás empleos con remuneraciones bajas, malas condiciones de trabajo y largos viajes diarios en el precario transporte público que a menudo tiene problemas de seguridad. En comparación valía la pena el riesgo de abrir un negocio propio. Otra ventaja: el hecho de trabajar en casa les permitía quedarse con sus familias. Los conocimientos que habían adquirido en sus trabajos anteriores representaron un importante punto de partida para sus negocios. Sin embargo, eso no bastaba para que sus establecimientos siguieran en operación. Para mantenerse en los negocios tenían que desarrollar nuevos conocimientos, particularmente en relación con el uso de las tecnologías digitales. Las dos participantes en el estudio tenían alguna educación formal: Paola había terminado el sexto grado de primaria y Rosa había asistido a la escuela hasta completar la secundaria.

Cada descripción está organizada en torno a tres nociones: el acceso, la integración y la apropiación. La primera, el acceso, destaca las condiciones sociales y económicas bajo las cuales las participantes incorporaron los dispositivos digitales en su negocio. La segunda, la integración, explora cómo Paola y Rosa movilizaron el conocimiento existente para integrar a las TICs en las actividades laborales y el importante papel que jugaron los mediadores: los parientes que se encontraban cerca de ellas, sus clientes y los amigos que las ayudaron a desarrollar nuevas perspectivas y alcances. La tercera, la apropiación, analiza las formas en las que las mujeres usaban las TICs para sus propios fines.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN UNA TIENDA DE BORDADOS

Paola estableció su negocio de bordados en su casa, en donde vivía con sus dos hijos adolescentes. En la entrada había un mostrador, una máquina mecánica de bordar y una máquina de coser. Cuando abrió su tienda, trabajaba exclusivamente en una máquina eléctrica, etiquetando y decorando gorras, camisetas, uniformes y servilletas. Pocos años después de que abriera su negocio adquirió una máquina de bordado digital controlada por una computadora. También compró un escáner e instaló una conexión a internet en una habitación de doce metros cuadrados en el piso superior de su casa. Un amigo de su hijo armó la computadora con diversos componentes. Paola tenía tres clientes fieles que le llevaban a bordar sus uniformes y sus pedidos más grandes eran de treinta artículos. Otros, ocasionales, ordenaban servilletas bordadas, manteles o artículos especiales.

Paola decidió abrir su propio negocio después de trabajar en pequeñas y medianas empresas durante cinco años. En ellas la paga era baja y no tenía beneficios sociales ni seguridad laboral. Para abrir su tienda utilizó lo que sabía sobre la manera de producir bordados y su habilidad para operar la máquina mecánica. Su negocio complementaba el dinero que su esposo le enviaba desde los Estados Unidos, en donde era un trabajador indocumentado. Sin embargo le quedó claro que necesitaba comprar una bordadora digital porque estaba perdiendo oportunidades de hacer los negocios que le quitaban las otras microempresas similares en el vecindario. En una entrevista narró cómo se quejaban sus clientes de la calidad de su bordado.[2]

> Una persona que había sido mi cliente durante mucho tiempo me dijo: "Haz que se vea mejor"... [Otra] persona también me dijo muy respetuosamente: "Arregla esto, no se ve bien". Y como fue con mucho respeto, eso también me ayudó.

La compra de la máquina digital representaba una carga financiera. Como la tienda de bordados era informal, Paola no era candidata para obtener la ayuda que el gobierno le brinda a las pequeñas empresas. El financiamiento de este equipo provino en parte de lo que había ahorrado de sus ganancias, pero principalmente de lo guardado de las remesas que le enviaba su esposo. Después de economizar durante un año compró el equipo que necesitaba.

Paola nunca había usado una computadora o un teléfono inteligente. Al momento de hacer la adquisición, su hijo Yahel estaba en su primer año de estudios en un programa de técnico en computación en su escuela preparatoria. Abandonó la institución para operar la máquina en el negocio familiar. Al principio aprendió a usar la máquina al mismo tiempo que llenaba los pedidos, y a menudo para completar un trabajo dependía de que le brindaran ayuda.

Yahel recibió una sola visita de un representante de los fabricantes de la máquina digital, quien durante una conversación de una hora le explicó el funcionamiento de la nueva bordadora. Asistió luego a cinco sesiones de una hora en el local del proveedor en el centro de la Ciudad de

[2] Para facilitar la lectura, los datos se presentan con signos de puntuación estándar, en lugar de la codificación sociolingüística; (...) indica que la información ha sido editada y el texto entre corchetes [-] indica una aclaración por parte de los autores.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

México, lo cual le requirió hacer cinco viajes de hora y media en transporte público. Su primo también le ayudó con el aparato. Él era dueño de varias tiendas de bordado digital y les vendió a Yahel y a Paola una copia de un paquete de *software* de diseño que era mejor que el que ellos tenían, y le enseñó a él a usarlo.

Yahel describió esa época en la que le pidió a su primo que lo instruyera sobre cómo crear una orilla: "Fui y le pregunté. Dijo: «sólo usa esta herramienta, haz clic aquí y sigue el borde de la tela; cuando vas a *Propiedades* [en el menú del *software*], mete 2,50 milímetros y la máquina coserá automáticamente»".

Su primo le ayudó a resolver muchos problemas. Le dijo qué herramientas usar y cómo utilizar el menú del *software*. Esto le permitió automatizar la manera en que terminaba las orillas y bordar las palabras o las frases que él diseñaba. En este caso, Yahel hizo el diseño en la computadora y luego programó la bordadora digital para que lo replicara automáticamente.

Esto cambió la forma en la que Paola y Yahel realizaban sus productos el negocio. Con la bordadora mecánica Paola reproducía individualmente cada insignia u orilla diseñada mientras las cosía. Cuando el bordado se hacía en la máquina digital, en cambio, el trabajo creativo ocurría durante la fase del diseño de una figura en la computadora. A veces Yahel trazaba un diseño hecho por un cliente, un dibujo escaneado o uno que había sido descargado de internet. Otras veces diseñaba un logotipo o una insignia para su cliente, seleccionando el tipo de letra, el color, la orientación de la palabra o frase, etc. Aprendió a hacer esto a través de la práctica, probando diferentes combinaciones de letras, tamaños, colores, palabras, frases o dibujos en el *software*. Se refería a la fase de diseño como "ponchado" y lo explicaba de esta manera:

> Este programa es para letras e imágenes que se llaman "ponchado". Por ejemplo, tienes que diseñar una servilleta para una presentación [de un niño o una niña] eliges tu letra y escribes "mi presentación", luego presionas *Enter,* presionas G en la máquina digital y buscas la letra, buscas la letra, eliges el tamaño en centímetros, la colocas [en este espacio] y aquí, tiene una curva, puedes arrastrar [el diseño].

Yahel desarrolló un sistema para guardar sus diseños para poderlos recuperar y reutilizar fácilmente. Explicó que primero los guardaba en un archivo como producto terminado, uno que estaba listo para la producción, y luego como un archivo que podría ser modificado. Y agregó,

> Aquí [señalando la pantalla] dice "Mi presentación" y tiene el nombre de "Angélica" y la fecha... Ese archivo se guardó como .mb, luego se archivó como Tajima [.dst] y, si llega otra orden, puedes reutilizarlo para hacer otro diseño.

En las celebraciones locales, como bautizos o primeras comuniones, las servilletas para cena bordadas por lo general se colocan en las mesas y se guardan como recuerdos de la fiesta. Yahel explicó que cada vez que creaba un diseño, lo guardaba con un nombre de archivo que indicaba el nombre del bordado y la fecha, y que los guardaba en dos formatos (.mb y .dst). Esto le permitía

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

identificar rápidamente los archivos para continuar trabajando con ellos, corregirlos en caso de error, o reutilizarlos como base para un nuevo diseño.

Un pedido típico de servilletas sería de treina a cincuenta piezas, con un costo de $19.00 (aproximadamente USD $ 1.52 en 2012) por servilleta, incluyendo la tela. Si el cliente quería un diseño personalizado, Yahel le agregaría $50.00 al pedido. Estimaba que para crear un diseño invertía aproximadamente dos horas. Su tarifa por hora equivalía aproximadamente a $12.50 (USD $ 1 al tipo de cambio de 2012) por hora.

LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS Y LOS SERVICIOS AL CLIENTE EN UN MICRO CIBERCENTRO

Rosa tenía 32 años cuando dejó un trabajo de recepcionista para ayudar a su familia a manejar el cibercentro familiar. Su hermana Pilar había ahorrado durante más de un año para poder abrirlo. Lo equipó con seis computadoras, conexión a internet, mesas y sillas. Un amigo les armó las computadoras con un procesador AMD, un disco duro de 60 GB y otras partes y componentes. Adaptó un área de veinte metros cuadrados de su casa para instalar su negocio. Con el tiempo Rosa y Pilar adquirieron dos computadoras más, un escáner y una pequeña impresora-fotocopiadora. Estas compras las hicieron poco a poco utilizando sus ingresos personales.

Cuando comenzaron su negocio cobraban $10.00 a sus clientes por usar las computadoras durante hora. Sin embargo, pronto se abrieron varios centros similares cerca del suyo, por lo que Pilar redujo el precio de renta de computadoras a $6.00 por hora. Para competir con los otros negocios, Rosa y Pilar desarrollaron también nuevos servicios: la recarga de teléfonos celulares, el pago de facturas en línea, la búsqueda de información, la redacción de documentos, la descarga de archivos, el escaneo y la impresión y la elaboración de tareas a cambio de una tarifa. Pagaron para obtener acceso a una plataforma en línea para pagar facturas y recargar teléfonos celulares. Para esto la compañía les entregó un manual impreso y les dio acceso a una línea directa a la que podían llamar en caso de que necesitaran ayuda o resolver dudas. También asistieron a una charla en la empresa, una sola, en la que un representante les explicó cómo funcionaba la plataforma.

En su trabajo anterior, Rosa había aprendido algunos de los usos básicos de los programas de computadora más comunes. Este conocimiento le permitió ayudar a los clientes en el cibercentro. Debido a su nivel de escolaridad podía cobrar por hacerles la tarea a los estudiantes. Por un informe escolar de seis páginas, ganaba apenas $7.00. Por las primeras dos páginas de la tarea cobraba $3.00, y de ahí en adelante, $1.00 por cada página. Esto le exigió desarrollar estrategias de búsqueda, investigar los temas asignados, crear informes aceptables, responder cuestionarios, etc.

Rosa decía que su negocio tenía una buena reputación entre sus clientes porque ella producía un trabajo de "mejor calidad" que los otros lugares. Por ejemplo, llegaban estudiantes nuevos porque otros corrían la voz sobre el servicio que ofrecía. Hizo un comentario sobre lo que decían sus clientes-estudiantes: "'Ella puede hacer trabajos y presentarlos como folletos de información,

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

realmente puede hacer tareas como esa.' Por ejemplo, no cualquier persona puede armar un folleto, yo lo puedo hacer con Publisher, pero no todos pueden hacer eso."

Rosa enfatizó que seleccionaba nuevos aspectos del *software* que usaba y que aprendió a utilizar nuevos paquetes. También aprendió a distinguir cuáles eran las páginas *web* que contenían información confiable y cuáles no. Para el trabajo escolar aprendió a eliminar las marcas digitales de los textos, tales como las direcciones electrónicas y las palabras con hipervínculos, a encontrar e insertar ilustraciones, a unificar formatos y a conectar fragmentos tomados de fuentes dispares, una labor que incluía redactar pequeñas transiciones y alinear párrafos, tipos de letra, tamaños de letra y márgenes. En resumen, Rosa aprendió algunas prácticas de la cultura escolar escrita para producir el tipo de informes que los maestros en México llaman "hacer investigación".

También se apropió de algunas de las posibilidades de internet como parte de los servicios que ofrecía. Uno de éstos era localizar direcciones y rutas de viaje en un mapa para llegar a lugares específicos. Durante una entrevista, ella demostró en Google cómo llegar a un centro comunitario:

> Rosa: Por ejemplo, hay una página [***web***] para la Secretaría de Comunicaciones y Transportes [que] hace una guía completa, dibuja una ruta y [te dice] cuánto podrías gastar en gasolina, cuántas casetas de cobro hay en el camino y cuánto cuesta cada caseta.
>
> El investigador: ¿Los clientes piden esto?
>
> Rosa: No, pero yo les digo cómo [llegar]... Se los encuentro. Les digo: "Díganme a dónde van" y luego les digo.

Sabía que cuando sus clientes le preguntaban cómo llegar a un lugar, podía usar Google para producir un mapa e instrucciones detalladas. Incluso les imprimía la información. También sabía que había otras opciones para encontrar mapas, como la que está disponible en el sitio *web* de la Secretaría de Comunicaciones y Transportes. Como ya lo dijera Rosa en otras palabras, esta página proporciona información sobre la ruta y los precios de los peajes, y calcula el costo de la gasolina para el viaje.

Otra forma en la que Rosa se apropió de los recursos digitales se ilustra en la manera en la que escribía las propuestas de presupuesto y llenaba las facturas para los clientes. En el siguiente ejemplo ella describe la satisfacción de sus clientes con su trabajo:

> Hay un caballero que dice: "Sólo vengo contigo para esto porque tú sabes cómo llenar mis facturas". [Los clientes] me traen sus facturas, y yo las lleno en la computadora. Me traen el formato, y yo se los pongo en Excel. Detecto todos los puntos en donde los tengo que llenar, meto su factura y la lleno como si fuera un presupuesto. Luego [los clientes] dicen: "necesito que hagas un presupuesto [oferta, propuesta de presupuesto]". El otro día el caballero fue [a otro cibercentro al final la calle], y le arruinaron tres facturas, a veces me espera, o mi hermana me dice: "Él te dejó esto. ¿Puedes hacérselo por favor?"

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

En este caso, se refería a llenar facturas y a preparar propuestas de presupuesto utilizando Excel, un *software* que aprendió a usar en su trabajo como recepcionista. Creó un formato electrónico en la hoja de cálculo para poderlo llenar y luego imprimir en la factura. Esto le permitió ofrecer un mejor servicio que el que ofrecían los otros cibercentros que se encontraban cerca del suyo. Por esta razón, su cliente esperaba a que llegara o le dejaba el trabajo para que lo hiciera. Su apropiación de los recursos tecnológicos articuló sus conocimientos técnicos con su conocimiento sobre la redacción de facturas y su comprensión acerca de los elementos que se requieren para elaborar una propuesta de presupuesto.

DISCUSIÓN

En ambos casos, Rosa y Yahel utilizaron sus conocimientos y destrezas tecnológicas para desarrollar productos y servicios. Su aprendizaje para la operación de dispositivos estuvo acompañado por la ayuda de otras personas, la utilización del *software* con fines auténticos y su participación en eventos situados. El hecho de que tuvieran un conocimiento sobre el mundo social, ya fuera sobre las fiestas del barrio o sobre la preparación de documentos para la realización de trámites oficiales, resulta importante para comprender la manera en la que los dos participantes en el estudio utilizaron la lectura, la escritura y los dispositivos tecnológicos. En ambos casos sus redes inmediatas, es decir, que pudieran recurrir a sus familiares y amigos para aprender a usar el *hardware* y el *software* con el fin de mejorar sus productos y sus posibilidades de hacer negocio, fueron clave para la supervivencia de sus microempresas.

Rosa y Yahel habían cursado la primaria y la secundaria, por lo que su escolaridad formal fue un activo importante para sus negocios. Las distintas formas en las que utilizaron la lectura y la escritura van mucho más allá de los aspectos rudimentarios de la alfabetización, como dibujar letras, o como en este caso, utilizar un teclado y un mouse, recitar el alfabeto o pronunciar palabras en voz alta (Rangaswamy, 2008; Sarkar, 2009) . Leyeron manuales, estaban familiarizados con distintos discursos y géneros y sabían investigar los temas, clasificarlos y guardarlos en archivos.

En comparación con los niveles de educación en gran parte del mundo en desarrollo, podría parecer que habían tenido una educación extensa. Sin embargo, para la Ciudad de México, Yahel y Rosa están por debajo del promedio, 11.1 años (Secretaría de Economía, 2016). Ambos aprendieron a leer y a escribir con fines específicos, por ejemplo, para hacer búsquedas en línea o para crear imágenes y sistemas de archivo, y sobre la base de su necesidad de saber. En el contexto de la realización de su trabajo lograron apropiarse tanto de la cultura escrita como de las tecnologías. El papel de las otras personas, mentores y clientes, fue clave para mejorar sus operaciones mediante la expansión de su comprensión acerca de los dispositivos que tenían, así como del *software* y del lenguaje escrito que utilizaban.

Tanto los trabajos de bordado como los servicios del cibercentro requerían del uso de múltiples dispositivos y artefactos digitales. Yahel trabajaba con dibujos hechos a mano, imágenes encontradas en internet, el *software* de dibujo que aparecía en su pantalla y la bordadora digital.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Rosa escaneaba documentos, llenaba formularios y utilizaba la computadora, el internet y la impresora para realizar un informe escolar o buscar páginas en línea para hacer mapas o facturas.

Estos ejemplos muestran las formas complejas en las que intentaron satisfacer las demandas de sus clientes y por lo tanto las maneras en las que desarrollaron sus negocios. En ambos casos fue necesario explorar y experimentar con las tecnologías y aprender nuevas formas de realizar su trabajo. Ninguno de estos establecimientos contó con "programas de capacitación", por lo que Yahel y Rosa se adaptaron a las situaciones a medida que surgían. Un aspecto importante para los académicos que realizan estudios cualitativos sobre la apropiación de la tecnología en contextos de pobreza es buscar las redes de apoyo social como una forma de entender cómo la tecnología está incorporada en el tejido de la vida comunitaria e insertada en las experiencias personales.

CONCLUSIONES

En este artículo observamos cómo los propietarios de dos microempresas que operan en la Ciudad de México incorporaron las TICs en sus negocios y luego expandieron el uso de las mismas. Examinamos los aspectos del conocimiento que los participantes del estudio movilizaron para utilizar las tecnologías, la manera en que tanto Yahel como Rosa ampliaron su comprensión sobre la cultura escrita y la tecnología, así como las distintas formas en las que articularon esas tecnologías a los conocimientos técnicos y al conocimiento social.

Nuestro análisis muestra las complejidades sobre la manera en que las TICs están integradas en actividades complejas. La identificación y comprensión de las redes sociales integradas por los familiares, amigos y clientes de Yahel, Paola y Rosa es fundamental para comprender de los procedimientos de incorporación de la tecnología en sus negocios, y por lo tanto, en sus comunidades y en las vidas de cada uno. Aunque aparentemente no expandieron sus empresas, los propietarios desarrollaron sus negocios desde adentro, mejorando los procesos de producción y creando productos y servicios. Si bien estas actividades no diversificaron sus mercados ni aumentaron radicalmente sus ingresos, sí les permitieron sobrevivir y mantener sus negocios conservando a sus clientes y atrayendo a algunos más.

Duncombe describió a las microempresas de subsistencia como de carácter provisional e inestable, y a las familias pobres como proclives a "entrar y salir de la actividad microempresarial dependiendo de la naturaleza de la actividad, la demanda estacional, la disponibilidad de recursos y otros factores personales y sociales" (2006, p. 82). Éste no es el caso en nuestro estudio. Durante varios años ambas microempresas habían sido la fuente de ingresos de las familias. En el período en que se realizó el presente estudio el negocio de bordados ya contaba con diez años de operación y el cibercentro ya tenía cuatro. Para estas familias sus negocios eran su manera de ganarse la vida y no parecían tener mejores opciones. Yahel abandonó la escuela, y tanto Rosa como Paola dejaron empleos mal pagados para hacerse cargo.

Si bien se dice que la introducción de las TICs en empresas grandes desarrolla los mercados, acrecienta las posibilidades de alcanzar más y mejor información, conecta sectores e industrias y

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

refuerza las redes, varios investigadores han observado que las microempresas en comunidades pobres a menudo no obtienen estos mismos beneficios, según Newman y Prendergast (2011), Duncombe (2006) y Quereshi (2016). Carmody (2014) ha descrito los efectos de las tecnologías en los negocios en relación con las adopciones transformativas (las TICs para producir cambios importantes en la forma en que se hace negocio) y las adopciones reproductivas (el uso de las TICs en los procedimientos existentes sin provocar cambios). En lugar de ver estas adopciones como una dicotomía las vemos como los extremos de un continuo. Las dos microempresas aquí estudiadas incorporaron las TICs, y parece que de alguna manera se ubican entre la transformación y la reproducción: en el cibercentro la tecnología era fundamental. En el negocio de bordados Paola introdujo la tecnología como una forma de mejorar sus productos. A pesar de sus esfuerzos para mejorar ambas microempresas crearon productos y transformaron sus procesos de producción sin cambios observables en el crecimiento en términos de la cantidad de empleados, clientes atendidos o ingresos. Una limitación de este artículo es que si bien obtuvimos una mayor comprensión sobre estos contextos específicos, nuestro reporte sólo incluye un par de establecimientos. Los enfoques cualitativos, como el de los NLS, son adecuados para crear e interpretar retratos de cerca de la vida social. El estudio de otros comercios nos hubiera permitido comprender mejor los diversos efectos que pueden tener las TICs en las micro-organizaciones e identificar las distintas formas en las que los propietarios y los trabajadores adoptan y utilizan la tecnología.

La discusión anterior nos obliga a considerar críticamente el papel de las condiciones sociales. Srinivasan y Burrell (2015) y otros han señalado la manera en la que intervienen diversos factores en las formas en las que el uso de la tecnología conduce a mejorar las condiciones de vida, incluyendo entre otros factores la existencia de redes sociales, la movilidad y la disponibilidad de financiamiento. Nosotros sostenemos que también es esencial explorar lo inverso: los factores que intervienen cuando un negocio no se expande a pesar de que haya introducido nuevas tecnologías, procedimientos y productos (Carmody, 2014).

Aunque es improbable que la tecnología les proporcione una vía para salir de la pobreza, potencialmente tiene un papel que desempeñar en los esfuerzos de algunas familias para hacer que el dinero alcance. Este artículo ilustra la importancia de los mentores locales para construir conocimientos digitales y cultura escrita en una comunidad. Si bien las tecnologías no son una panacea, son un bien social con múltiples propiedades posibilitadoras y usos. Una forma de impulsar su difusión y apropiación es fomentando la intervención de los mediadores locales. A medida que los miembros de la comunidad adquieren mayor fluidez en su uso, también se convierten en recursos potenciales para otras personas. Esto, en sí mismo hace que valga la pena imaginar nuevas políticas que contribuyan a crear las condiciones sociales necesarias para acceder a las tecnologías digitales y a las prácticas de lectura y escritura.

En los casos aquí abordados, un aspecto que destaca es el relativo aislamiento de los participantes en el estudio. Sus actividades diarias rara vez iban más allá de sus vecindarios inmediatos, excepto por un viaje ocasional al centro para atender citas o comprar suministros. Sus ideas para atraer más clientes o promover nuevos productos se situaban dentro de los límites de sus comunidades. En este sentido, están limitados a lo local (Brandt y Clinton, 2002), y esto puede explicar en parte

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

por qué los negocios de los participantes no se expandieron. A pesar de tener conexiones a internet y acceso a varias opciones de mensajería, los participantes no las usaban seguido y generalmente sólo se comunicaban con las personas que conocían (Miller *et al*., 2005). Mientras que esperaban aumentar su clientela a nivel local, la idea de expandir su mercado geográficamente no fue algo que mencionaran. Esto pone en tela de juicio el potencial globalizador de las TICs en sí mismas y pone de manifiesto las maneras en que se utilizan y cómo figuran en los mundos existentes, en las relaciones sociales y en el foco de atención de las prácticas de comunicación.

En el negocio de bordados Paola y Yahel introdujeron una máquina digital en una empresa que ya estaba funcionando, como una manera de salvar el negocio al transformar el proceso en que producían los bordados e ir a la par de los competidores locales. Sin embargo, el cibercentro se estableció para proporcionar servicios relacionados con las computadoras y el internet, por lo que las TICs fueron parte del plan original. Ninguno de los dos casos compartía las condiciones de las empresas más grandes y ricas con mercados internacionales, recursos financieros o apoyo gubernamental. Nuestros casos son ejemplos de lo que Barendregt denomina lo "torpemente conectado" (2012, p. 206), utilizando computadoras improvisadas, trabajando en espacios restringidos, con acceso limitado a los conocimientos técnicos y sin recursos financieros.

Lo anterior hace que sea fácil pasar por alto y subestimar la importancia de los múltiples esfuerzos que Paola, Yahel y Rosa hicieron para mantener sus negocios a flote. Como consecuencia de sus acciones, éstos evolucionaron y tanto Yahel como Rosa adquirieron un mayor conocimiento volviéndose más competentes en el uso de las TICs y las alfabetizaciones múltiples, así como en la manera en la que hacían su trabajo. Los procesos de trabajo auténticos, los mediadores y su relación con los clientes, proporcionaron los contextos para desarrollar nuevas formas de utilizar el software, de leer y de escribir. Reorganizaron su forma de trabajar, diversificaron sus productos y servicios, además los cambios que realizaron requirieron de tiempo, trabajo arduo y determinación. Estos esfuerzos les permitieron mantener sus negocios. Su supervivencia fue el resultado de la perseverancia y la osadía. Muchas de estas empresas fracasan: aquí la subsistencia es un logro y una historia de éxito.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

REFERENCIAS

Aguilar, J., Mungaray, A., Ramirez-Urquidy, M., y Ramírez, N. (2011). El espíritu empresarial en condiciones adversas severas: el caso del noroeste de México. *Revista de estudios financieros y de negocios*, *(2)* (1), pp. 89-101.

Anwar, M. (2015). Mobile phones and the livelihoods of Indonesian micro-entrepreneurs: Evidence of capability, en: A. Kanakanhalli, A. Burton, y T. Teo (eds.) *Actas de la Conferencia sobre los Sistemas de Información en Asia Pacífico* (PACIS 2015). 61. Disponible en <http://aisel.aisnet.org/pacis2015/61>

Avgerou, C. (2010). Discourses on ICT and development. *Information Technologies & International Development*, (6) 3, pp. 1–18.

Barendregt, B. (2012). Diverse digital worlds, en : H. A. Horst y D. Miller (eds.) *Digital anthropology*. (pp. 203–224). Londres: Berg.

Baro, E., y Endouware, B. (2013). The effects of mobile phone on the socio-economic life of the rural dwellers in the Niger Delta region of Nigeria. *Information Technology for Development*, (19) 3, pp. 249–263.

Barton, D., y Hamilton, M. (2000). Literacy practices, en: D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (eds.) *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. (pp. 7–15). Londres: Routledge.

Biles, J. (2009). Informal work in Latin America: Competing perspectives and recent debates. *Geography Compass*, *(3)* 1, pp. 214-236.

Blommaert, J. y Jie, D. (2010). *Ethnographic fieldwork: A beginner's guide*. Bristol: Multilingual Matters.

Brandt, D., y Clinton, K. (2002). The Limits of the local: Expanding perspectives on literacy as a social practice. *Journal of Literacy Research*, *(34)* 3, pp. 337–356.

Carmody, P. (2014). The world is bumpy: Power, uneven development and the impact of new ICTs on South African manufacturing. *Human Geography*, *(7)* 1, pp. 1–16.

Castells, M., Galperin, H., y Fernández-Ardèvol, M. (2011). *Comunicación móvil y desarrollo económico y social en América Latina*. Madrid, España: Ariel-Fundación Telefónica.

Chen, M. A. (2016). Technology, informal workers, and cities: Insights from Ahmedabad (India), Durban (South Africa) and Lima (Peru). *Environment and Urbanization*, *(28)* 2, pp. 405–422.

Chew, H. E., Llavarasan, V., y Levy, M. (2010). The economic impact of information and communication technologies (ICTs) on microenterprises in the context of development. *The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries*, (*44)* 1, pp. 1–19.

Clarke, S., Wylie, G., y Zomer, H. (2013). ICT 4 the MDGs? A perspective on ICTs' role in addressing urban poverty in the context of the Millennium Development Goals. *Information Technologies & International Development*, *(9)* 4, pp. 55–70.

Coates, J. (1996). *Women talk: Conversation between women friends*. Oxford, Reino Unido: Blackwell.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Consejo Nacional para la Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2017). Pobreza en México. Disponible en <http://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2016.aspx>

Dey, B., Newman, D., y Prendergast, R. (2011). Analyzing appropriation and usability in social and occupational lives: An investigation of Bangladeshi farmers' use of mobile telephony. *Information Technology & People, (24)* 1, pp. 46–63.

DiMaggio, P., & Hargittai, E. (2001). From the "digital divide" to "digital inequality": Studying Internet use as penetration increases (Working Paper #15). Princeton, NJ: Centro de Estudios de Políticas Artísticas y Culturales, Woodrow Wilson School, Princeton University. Disponible en <https://www.princeton.edu/j artspol/workpap15.html>

Donner, J., y Escobari, M. (2010). A review of evidence on mobile use by micro and small enterprises in developing countries. *Journal of International Development*, (22) 5, pp. 641-658.

Duncombe, R. (2006). [Utilizando el marco de los medios de subsistencia para analizar las aplicaciones de las TIC para la reducción de la pobreza a través de la microempresa]. *Information Technologies & International Development, (3)* 3, pp. 81–100.

Duncombe, R. y Heeks, R. (2005). *Information & communication technologies (ICTs), poverty reduction and micro, small & medium-scale enterprises (MSMEs): A framework for understanding ICT applications for MSMEs in developing countries.* Manchester, Reino Unido: Manchester University.

Galperin, H. y Viecens, F. (2017). Connected for development? Theory and evidence about the impact of Internet technologies on poverty alleviation. *Development Policy Review, (35)* 3, pp.315–336.

Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional school.* Nueva York, Nueva York: Routledge.

Gee, J. P. (2011). *How to do discourse analysis.* Nueva York, Nueva York: Routledge.

Geertz, C. (1983). *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*. Nueva York, Nueva York: Basic Books.

Green, J., y Bloome, D. (2004). Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective, en: J. Flood, S. B. Heath, y D. Lapp (eds.) *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. (pp. 181–202). Nueva York, Nueva York: Routledge.

Gumperz, J. (1990). Transcribing conversational exchanges, en: J. Edward y M. Lampert (eds.) *Transcribing and coding methods for language research.* (pp. 39- 53). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Heeks, R. (1999). *Information and communication technologies, poverty and development* (Working Paper No. 5). Manchester, Reino Unido: Manchester University.

Heeks, R. (2010). Do information and communication technologies (ICTs) contribute to development? *Journal of International Development*, *(22)* 5, pp. 625–640.

Hernández, O. (2015). *Trabajo, estudio y canto: Las actividades cotidianas y la apropiación de prácticas digitales en una comunidad suburbana de la ciudad de México.* Tesis doctoral, Centro de Investigación y Estudios Avanzados, Ciudad de México.

Horst, H. A. y Miller, D. (2012). *Digital anthropology.* Londres, Reino Unido:

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2012) *Microempresas 2012*. Disponible en <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/modulos/enamin/2012/>

Instituto Nacional de Estadística and Geografía (INEGI). (2015). *Características principales de los establecimientos del universo total que tuvieron actividades en 2014*. Disponible en <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ce/ce2014/default.aspx>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2017). *Mortalidad acumulada por cada 100 negocios que ingresan a la actividad económica, según los años desde su entrada.* <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/investigacion/Experimentales/Esperanza/default.aspx>

Kalman, J. (2005). *Discovering literacy. Reading and writing with a group of women in Mixquic.* París, Francia: UNESCO Institute of Education.

Kamal, M. y Qureshi, S. (2009). Sustaining the growth of micro-enterprises that adopt information and communication technologies. *Global Development*, 10. Disponibble en <https://aisel.aisnet.org/globdev2009/10>

Khavul, S., Bruton, G., y Wood, E. (2009). Informal family business in Africa. *Entrepreneurship Theory and Practice, (33)* 6, pp. 1219-1238.

Kroon, B., y Paauwe, J. (2014). Structuration of precarious employment in economically constrained firms: The case of Dutch agriculture. *Human Resource Management Journal, (24)* 1, pp. 19–37.

Lankshear, C. y Knobel, M. (2011). *New literacies.* Nueva York, Nueva York: Open University Press.

Lave, J. (2011). *Apprenticeship in critical ethnographic practice*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.

Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press.

Le Compte, M. D., y Schensul, J. J. (1999). *Designing and conducting ethnographic research* (Libro 1). Plymouth, Reino Unido: AltaMira Press & Rowman & Littlefield Publishers.

Makoza, F., y Chigona, W. (2012). The livelihood outcomes of ICT use in microenterprises: The case of South Africa. *The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries, (53)* 1, pp. 1–16.

Miller, D., *et al* (2005). *Information society: Emergent technologies and development communities in the South* (Final Report). Information Society Research Group (ISRG). Disponible en <https://digital.library.adelaide.edu.au/dspace/bitstream/2440/91048/3/hdl_91048.pdf>

Morales-Gómez, D. y Melesse, M. (1998). Utilizing information and communication technologies for development: The social dimensions. *Information Technology for Development, (8)* 1, pp.3–13.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2004). *La promoción del espíritu empresarial y las pymes innovadoras en una economía global*. París, Francia: OCDE.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2017). *Producto interno bruto (PIB)*. Disponible en: <https://data.oecd.org/gdp/gross-domestic-product-gdp.htm>

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Qureshi, S. (2016). Discovering development outcomes from ICT interventions in a set of micro-enterprises operating in low resource environments. *Proceedings of the 9th Annual Workshop of the Association for Information Systems. Special Interest Group on ICT and Global Development* (pp. 1–38). Dublín, Irlanda: Association for Information Systems. Disponible en <http://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article-1016&context-globdev2016>

Rangaswamy, N. (2008). Telecenters and Internet cafés: The case of ICTs in small businesses. *Asian Journal of Communication, (18)* 4, pp. 365–378.

Ravallion, M., Chen, S., y Sangraula, P. (2007). New evidence on the urbanization of global poverty. *Population and Development Review, (33)* 4, pp.667–701. Disponible en <http://doi.org/10.1111/j.17284457.200 7.00193>

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context.* Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

Sarkar, S. (2009). Women at work and home: New technologies and labor among minority women in Seelampur. *The Journal of Community Informatics,* (5) 3. Disponible en <http://www.ci-journal.net/index.php/ciej/article/viewArticle/5>

Secretaría de Economía (SE) (2016). Información Económica y Estatal. México: SE.

Smith, F. (1981). Demonstrations, engagement and sensitivity: The choice between people and programs. *Language Arts, (58)* 6, pp. 634–642.

Souter, D., *et al* (2005). *The economic impact of telecommunications on rural livelihoods and poverty reduction: A study of rural communities in India (Gujarat), Mozambique and Tanzania* (Technical Report, Project 8347). Ahmedabad, India: Indian Institute of Management Ahmedabad, Research and Publication Department. Disponible en: <http://www.kiwanja.net/database/document/report_telecoms_livelihoods.pdf>

Srinivasan, J., y Burrell, J. (2015). On the importance of price information to fishers and to economists: Revisiting mobile phone use among fishers in Kerala. *Information Technologies & International Development, (11)* 1, pp. 57–70.

Street, B. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, education, and ethnography.* Londres, Reino Unido: Longman.

Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice.* Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Tacchi, J. A. (2005). *Finding a voice: The potential of creative ICT literacy and voice in community multimedia centres in South Asia* (Information Society Research Group Working Paper 3). Londres, Reino Unido: Department for International Development. Disponible en: <https://www.gov.uk/dad-research-outputs/anding-a-voice-the-potential-of-creative-ict-literacy-and-voice-in-community-multimedia-centres-in-grupo-de-trabajo-trabajo-3-sur-asia-información-sociedad-investigación-trabajo>

Velázquez, J., y Domínguez, L. (2015). Trabajo informal y economía informal en México: Un acercamiento teórico. *European Scientific Journal*, *(11)* 4, pp. 231–251.

Vygotsky, L. (1980). *Mind in society: The development of high psychological process.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Warschauer, M. (2002). Reconceptualizing the digital divide.. *First Monday*, *(7)* 1, pp. 1–14.

We Are Social & HootSuite. (2017, 24 de enero). *Digital in 2017 global overview.* Disponible en <https://www.slideshare.net/wearesocialsg/digital-in-2017-global-overview>

Wertsch, J. (1985). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives.* Nueva York, Nueva York: Cambridge University Press.

Zaremohzzabieh, Z., Samah, B., Omar, S., Bolong, J. y Shaffril, H. (2014). A systematic review of qualitative research on the role of ICTs in sustainable livelihood. *The Social Sciences*, *(9)* 6, pp.386-401.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Leer y escribir en el mundo social, de Judith Kalman, se terminó de imprimir en noviembre de 2018, en Diseño e Impresos Sandoval, en la Ciudad de México. Para su formación se utilizaron las familias tipográficas Garamond Premiere Pro y Myriad Pro en diversos tamaños y estilos. La edición consta de 500 ejemplares más sobrantes para reposición.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

CREFAL
Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe

ISBN: 978-607-9286-23-1